

Musiikkioppilaitokset harrastajaksi kasvamisen näyttämönä

Pauliina Ylinen
pro gradu -tutkielma
huhtikuu 2008
kasvatuspsykologia,
soveltavan
kasvatustieteen laitos
ohjaaja: Kirsti Lonka

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttämistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Soveltavan kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author Pauliina Ylinen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Musiikkioppilaitokset harrastajaksi kasvamisen näyttämönä			
Oppiaine - Läroämne - Subject kasvatuspsykologia			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor pro gradu -tutkielma, Kirsti Lonka		Aika - Datum - Month and year huhtikuu 2008	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 96 + 2
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää on kehuttu maailman parhaaksi ja suomalaiset muusikot ovat menestyneet maailmalla. Ammattilaisten kouluttaminen on pitkään mielletty maamme musiikkioppilaitosten tärkeimmäksi tehtäväksi, minkä seurauksena harrastamiselle ei juuri ole annettu painoarvoa. Tässä tutkielmassa soitonopetuskulttuuria tarkastellaan kuitenkin nimenomaan harrastamisen näkökulmasta. Yhtenä tavoitteena on luoda kokonaiskuva siitä maisemasta, jossa soittamisen harrastajat kasvavat ja rakentavat identiteettejään. Tutkielmassa pyritään myös vastaamaan kysymykseen, miten soitonopetuskulttuuria voisi kehittää, jotta se tarjoaisi parhaat mahdolliset eväät elinikäisen soittoharrastuksen syntymiselle.</p> <p>Tutkimuksen narratiivinen aineisto kerättiin Virta-menetelmällä. Aineisto muodostui viiden n. 30-vuotiaan harrastajasoittajan kertomuksista ja heidän piirtämistään harrastamisen virroista. Aineistoa analysoitiin kahdella eri tavalla. Narratiivien analyysissä harrastajasoittajien tarinat käsitettiin narratiivisiksi identiteeteiksi ja myös niiden yhteyksiä soitonopetuskulttuurin tarinavarantoon pohdittiin. Laadullisen sisällönanalyysin avulla huomio kohdistettiin yksityiskohtaisempiin soitonopetuskulttuurin ilmiöihin.</p> <p>Narratiivien analyysi osoitti, että harrastajaksi tulemisen tapoja on useita. Harrastajaidentiteetin rakentumiseen tarvitaan kuitenkin aina yhteisöä, joka arvostaa harrastamista. Tässä tutkimuksessa musiikkioppilaitokset eivät näyttäytyneet tällaisina yhteisöinä. Tämän tutkimuksen perusteella musiikkioppilaitoksissa tulisikin entistä enemmän keskittyä harrastajasoittajien identiteettien rakentamiseen. Laadullisen sisällönanalyysin avulla soitonopetuskulttuurista nousi esiin teemoja, jotka harrastamisen näkökulmasta kaipaivat kehittämistä: Opetus voisi olla aktivoivampaa ja sisältää enemmän yhteismusisointia. Musiikkikäsitys voisi olla monipuolisempi, ja arvioinnin tulisi kohdistua koko oppimisprosessiin.</p> <p>Vastuu soitonopetuskulttuurin kehittämisestä on jokaisella, joten toivon, että tämä työ osaltaan voisi auttaa kehittämään soitonopetuskulttuuria harrastajaystävällisempään suuntaan. Uskon, että työstä on iloa myös monelle soittamisen harrastajalle.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords harrastukset, soittaminen, taiteen perusopetus, harrastajat, identiteetti, narratiivisuus			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston käyttämistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Applied Sciences of Education	
Tekijä - Författare - Author Pauliina Ylinen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title To become an amateur. Is it possible in the Finnish instrumental education system?			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Master's thesis, Kirsti Lonka		Aika - Datum - Month and year April 2008	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 96 + 2
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The Finnish instrumental education system is said to be one of the bests in the world. Finnish musicians have become famous and they have gained success all over the world. To produce professional musicians has been the main goal of the whole Finnish instrumental education system for a long time. This has meant that playing an instrument as a hobby has been neglected.</p> <p>The focus of this qualitative study is the culture of instrumental education from the view of amateurism. One of the goals is to describe the Finnish context where music lovers grow up and where they construct their identities. The other aim is to give answers to the question "How can we develop the culture of instrumental education to serve also the needs of amateurs?"</p> <p>The data of this study is narrative. It consists of the stories of five amateurs, who were in their thirties. In the analysis I've used two different types of analysis: the analysis of narratives and the content analysis. In the analysis of narratives the stories were seen as narrative identities. Because the main focus of this study is the culture of instrumental education, I used the qualitative content analysis to find out some themes or phenomena which should be improved from the view of amateurism.</p> <p>This study has shown that there are many ways to become a music lover. An essential factor in the construction of an identity of a music lover seems to be a society which values the amateurism. In this study music schools weren't that kind of societies. The present study reveals that to construct the identities of music lovers should be one of the most important aims of the music education. This means for example that, in practice, instrumental studies could be more activating, there should be more music making in groups, and the evaluation should concentrate on the whole learning process.</p>			
<p>Avainsanat - Nyckelord - Keywords</p> <p>hobbies, amateurism, identity, instrumental education, cultural context, narratives</p>			
<p>Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited</p> <p>The Library of Behavioural Sciences, University of Helsinki</p>			
<p>Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information</p>			

Sisällys

1 Preludi	1
1.1 Kimmokkeita aiheenvalintaan	1
1.2 Tutkimusprosessini lähtökohtia	3
1.3 Tutkimusraportin rakenne	4
2 Soitonopetusjärjestelmä pähkinäkuoressa	5
2.1 Harrastusmahdollisuuksien puu	5
2.2 Musiikkioppilaitosjärjestelmän kehitys	6
2.3 Harrastus, harrastaja, diletantti	7
2.4 Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä	9
3 Soitonopetuskulttuurin maisema	11
3.1 Näkyvä ja näkymätön kulttuuri	12
3.2 Satu suuresta soittoniekasta	14
3.3 Jäykkä taidemusiikki	18
3.4 Yksin ja harrastajaksi?	21
4 Harrastajasoittajaksi tulemisesta	25
4.1 Identiteetti	25
4.2 Narratiivinen identiteetti	27
4.3 Yhteisön merkitys	29
5 Tutkimuksen toteutus	32
5.1 Osallistujat	32
5.2 Aineiston keruu	33
5.3 Aineiston analyysi	34
5.3.1 Narratiivien analyysi	34
5.3.2 Laadullinen sisällönanalyysi	35
5.4 Tutkimustehtävä	36
6 Harrastajaksi tulemisen tarinat	37
6.1 Hilla	37
6.2 Leena	40
6.3 Juha-Matti	42
6.4 Kati	45
6.5 Sirkku	50
6.6 Minä siivet selkääni sain?	53
7 Musiikin harrastajien identiteettien rakentaminen	59
7.1 Aktivoiva opetus	60
7.2 Onnellisten harrastajien kasvattaminen	62
7.3 Monipuolinen musiikkikäsitys	67
7.4 Painopiste yhteismusisointiin	71
7.5 Arviointi ohjaa oppimista	74
8 Pohdintaa ja arviointia	78
8.1 Vastuu on jokaisella	79
8.2 Sosiaalinen pääoma	80
8.3 Tutkielman arviointia	83
8.4 Ohjeita teokseni ymmärtämiseksi	89
Lähteet	90

1 Preludi

1.1 Kimmokkeita aiheenvalintaan

Vapaa-aika on kulttuurissamme ollut käsitteellisesti alisteinen työlle ja työmoraalille. Siksi vapaa-ajan toiminta, kuten soittoharrastus, on usein tulkittu vähemmän tärkeäksi elämänalueeksi. Viime aikoina vapaa-ajan merkitys on kuitenkin lisääntynyt, ja vapaa-aika on nyt selvästi saamassa itseisarvoa. Harrastukset, omat yksityiset ja intensiiviset kiinnostuksen kohteet, ovat nousseet myös julkisuudessa yhä legitiimimmiksi esittelyn kohteiksi. Tulevaisuudessa harrastusten merkitys oman elämän ja identiteetin määrittäjinä korostunee entisestään. (Liikkanen 2004, 11–14, 28–29.)

Vaikka arjen estetiikka kiinnostaa nykyään uudella tavalla myös kulttuurin ja yhteiskunnan tutkijoita (Hanifi 2004, 119), on musiikin harrastamisesta kirjoitettu vain vähän (Kauppinen & Sintonen 2004, 7). Niissä tutkimuksissa, joissa on keskitytty musiikin harrastamiseen, on asiaa usein lähestytty laajasti musiikin kuluttajan näkökulmasta, jolloin pääpaino on voinut olla vaikkapa musiikin kuuntelussa tai konserttikäynneissä. Pelkästään soittamisen harrastamiseen keskittyviä tutkimuksia ei juuri ole.

Suomalainen peruskoulu ja musiikkioppilaitosjärjestelmä luotiin kutakuinkin samaan aikaan ja samassa hengessä. Vaikka peruskoulun puolella musiikinopetusta on aika vähän, on peruskoulun musiikkikasvatuksen tunteja tutkittu huomattavasti enemmän kuin musiikkioppilaitosten opetusta. Musiikkioppilaitosten voidaankin sanoa säilyneen pitkään ”tutkimattomina linnoituksina”. (K. Lehtonen 2004, 149.) Musiikkioppilaitosjärjestelmän ja peruskoulun rinnastus on osuva myös siksi, että nämä molemmat järjestelmämme ovat herättäneet laajaa kansainvälistä kiinnostusta mm. Pismanestyksen ja taitavien suomalaismuusikoiden ansiosta. Paljon yhteistä löytyy myös siitä keskustelusta, jota kummankin ympärillä käydään: tulokset ovat hyviä, mutta voidaanko niissä riittävän hyvin?

Musiikkioppilaitosten julkisuuskuva on pitkään säilynyt lähes tahrattomana. Mediassa on esitelty menestyneitä muusikoita ja onnistuneita projekteja, mikä osaltaan on vahvistanut sekä kansallista identiteettiämme että musiikkioppilaitostemme menestystarinaa.

Soitonopetusjärjestelmän imagoon on kuitenkin viime vuosina tullut säröjä. Kun on alettu kiinnittää huomiota siihen, mitä on tapahtunut niille opiskelijoille, joista ei tullut tähtiä, on moni tuore tutkimus (esim. Tuovila 2003, Huhtanen 2004; Numminen 2005) ollut musiikkioppilaitosten kannalta melko ikävää luettavaa.

Aiemmin musiikkioppilaitoksissa annetun opetuksen pedagogista laatua tai musiikkioppilaitosten toimintatapoja ei juuri ole epäilty: Jos oppilas ei saavuttanut asetettuja tavoitteita, vika oli hänessä (ks. Heino & Ojala 1999, 32–34). Sen seurauksena monien vuosien määrätietoisesta ja tunnollisesta harrastamisesta saattoi käteen jäädä vain ymmärrys, ettei minusta ollut ammattimuusikoksi. Perinteisiä soitonopetuksen käytäntöjä ei koettu tarpeelliseksi kyseenalaistaa todennäköisesti siitäkään syystä, että useimmat soitonopiskelua koskevat tutkimukset on tehty ammattilaisten näkökulmasta (ks. kuitenkin Holma 1993; Vääntinen 1996; Lappalainen 1997; Kosonen 2001; Kärjes-Peltola 2001; Järvelä 2002; Tuovila 2003; Numminen 2005; Tikka 2005).

Joidenkin arvioiden mukaan musiikkioppilaitokset ovat nyt kriisissä – tai vähintäänkin vapaassa pudotuksessa (esim. Anttila 2004, 5). Useammat (mm. K. Lehtonen 2004, 10–12; Tuovila 2003, 167; Kosonen 2001, 128–133) ilmaisevat asian pehmeämmin toteamalla, että musiikkioppilaitoksissa eletään muutoksen aikaa. Esimerkiksi Annu Tuovilan tutkimuksessa (2003) tämä ilmeni siten, että lähes kaikkien haastateltujen opettajien ja rehtoreiden mielestä musiikkioppilaitoksissa oli sovittava yhteen sekä vanhat perinteet että uudet tuulet. Saman katon alla työskenteli henkilöitä keskenään ristiriitaisin tavoittein: toiset kasvattivat ammattilaisia, toiset harrastajia; toiset painottivat kapeaa osaamisaluetta, toiset käytännön musisointia. (Tuovila 2003, 167–171; ks. myös Tikka 2005, 3–4, 7, 103.)

Osittain tämä myllerrys johtunee vuonna 2002 uusituista Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista (ks. Tuovila 2003, 17–19). Tämä Opetushallituksen julkaisema asiakirja sisältää hienoja tavoitteita, mutta niihin päästäksemme musiikkioppilaitosten käytäntöjä ja arvoperustaa tulisi pohtia syvällisesti ja todennäköisesti myös puhdistaa niihin vuosien mittaan kertyneestä painolastista (Anttila 2004, 179). Jotta toiminta muuttuisi mahdollisimman mielekkääseen suuntaan, tarvitaan tutkimusta. Tutkimuksellisuus on muutoksen ensimmäinen edellytys (K. Lehtonen 2004, 152).

1.2 Tutkimusprosessini lähtökohtia

Olen soittanut viulua pikkutyöstä lähtien. Soittaminen on ollut minulle tärkeä ja rakas harrastus, joka on tarjonnut mahtavia kokemuksia ja elämyksiä sekä paljon ystäviä. Olen saanut nauttia innokkaasta harrastusilmapiiristä mm. Kotkan Viuluviikareissa sekä Ylioppilaskunnan Soittajissa. Näissä yhteisöissä olen päässyt sekä kokemaan itse että näkemään hyvin läheltä sen, kuinka intohimoista ja antaumuksellista soittamisen harrastaminen voi olla ja kuinka paljon siitä voi elämäänsä saada.

Minulle musiikista tuli vähitellen ammatti, joten soittaminen säilynee elämässäni aina. Harrastajamuusikoiden kohdalla tilanne voi kuitenkin olla toinen, sillä yllättävän moni lopettaa soittoharrastuksensa. Tilastokeskuksen Vapaa-aikatutkimus 2002:n mukaan soittamisen lopettaneita on maassamme lähes kaksi kertaa niin paljon kuin edelleen soittavia: Yli neljännes suomalaisista – noin 1,3 miljoonaa henkilöä – ilmoittaa soittaneensa jotakin soitinta joskus aikaisemmin. Soittaminen on erityisesti lasten ja nuorten harrastus, joka näyttää hiipuvan iän myötä. (Hanifi 2004, 120 ja 131.) Yksi tämän tutkielman lähtöajatuksista olikin selvittää, mistä tuo ilmiö johtuu. Kysymykset olivat askarruttaneet minua jo pitkään: Miksi soittamisesta tulee vain harvalle elämänikäinen harrastus? Miksi niin moni harrastaa vuosikausia soittamista intensiivisesti ja määrätietoisesti, mutta lakkaa soittamasta taidon opittuaan? (Ks. myös Kuusisaari 1998a, 2006; Lempinen 1998b.)

Etsiessäni vastauksia päädyin erilaisten motiivitarkasteluiden äärelle. Näissä tutkimuksissa oli kiinnostavia yksityiskohtia, mutta jonkin ajan kuluttua ymmärsin, että kaipasin jotenkin kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa. Tutustuin erilaisiin vaihtoehtoihin, kunnes löysin narratiivit. Ne kiehtoivat minua heti ensi hetkestä. Tämän jälkeen oli vielä ratkottava monenlaisia tutkimuksen tekoon liittyviä kysymyksiä. Suunnitelmistani tuntui kuitenkin puuttuvan jotain. Kesti melko pitkän aikaa ennen kuin ymmärsin, että olin ajautunut ajattelemaan asiaa liian yksilökeskeisestä näkökulmasta. Kun oivalsin, että tosiasiasa olin kiinnostunut ympäristön – lähinnä koulutuksen ja kulttuurin – vaikutuksesta yksilöön, suurimmat ongelmat ratkesivat. Omien lähtökohtieni ja tulevaisuudentarpeideni vuoksi rajasin tarkasteluni koskemaan taiteen perusopetusta ja siellä vallitsevaa soitonopetuskulttuuria: Millaisen näyttämön se tarjoaa harrastajasoittajan identiteetin rakentumiselle? Entä miten sitä voisi kehittää, jotta se tarjoaisi parhaat mahdolliset eväät elinikäisen soittoharrastuksen syntymiselle?

Tutkimusaiheen valintaan ja rajaukseen vaikuttivat myös omat opiskelukokemukseni. Ammattikorkeakoulussa minua näet hieman järkytti se, että valtaosalle tulevista musiikkipedagogeista kehittyminen soittajana oli tärkeintä. Kaikki, mikä vei aikaa siltä, tuntui monen mielestä turhalta. Vain harva oli kiinnostunut kasvatuksesta, ja monet mielsivät opettamisen hyvin vanhanaikaisesti tiedon ja taidon siirtämiseksi¹. Yliopisto-opinnoissani oppiminen ja opettajuus olivat sen sijaan keskiössä. Tämä syvällisempi perehtyminen kasvatukseen on tarjonnut minulle mahdollisuuden nähdä soitonopetuksen kulttuuri hieman erilaisessa valossa.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tämän tutkielman keskiössä on soitonopetuskulttuuri, jota tarkastellaan nimenomaan harrastamisen näkökulmasta. Luvuissa 2 ja 3 kuvaan soitonopetuskulttuurimme kehitystä, rakenteita, arvoja ja traditioita. Aiempia tutkimuksia, muuta kirjallisuutta ja omia kokemuksiani apunani käyttäen olen pyrkinyt luomaan kokonaiskuvaa siitä kentästä, jossa musiikin harrastajat kasvavat. Tämä tarkastelu on samalla kuvaus myös siitä kontekstista, johon tämän tutkimuksen aineisto, eli musiikin harrastajien kertomukset, sijoittuvat ja jossa ne ovat rakentuneet. Luvussa 4 keskityn identiteetti-käsitteeseen. Tuo luku siis täydentää tutkielmani teoreettisen viitekehyksen.

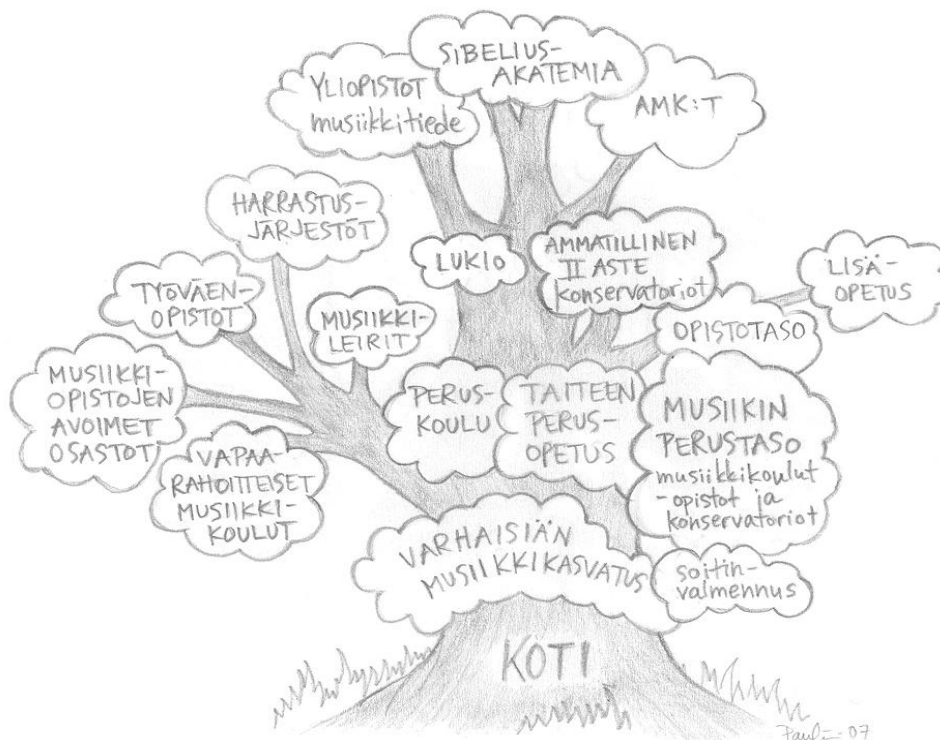
Luvussa 5 selvennän tämän tutkimuksen toteuttamista, ja tutkimuksen tulokset esittelen luvuissa 6 ja 7. Luvussa 6 analyysin kohteina ovat harrastajasoittajien tarinat, ja luvussa 7 huomio on kohdistettu laadullisen sisällönanalyysin avulla soitonopetuskulttuuriin. Luku 8 sisältää lähinnä pohdintaa sekä koko tutkimusprosessin arviointia.

¹ Tämä ei sinänsä ole ihme, sillä suurin osa soitonopetusta koskevasta kirjallisuudesta tuntuu olevan kirjoitettu tiedon jakajaa varten (Macworth-Young 1990 Hyryn 2007, 34 mukaan).

2 Soitonopetusjärjestelmä pähkinäkuoressa

2.1 Harrastusmahdollisuuksien puu

Musiikin harrastajia on maassamme paljon. Tilastokeskuksen Vapaa-aikatutkimus 2002:n (Hanifi 2004, 120) mukaan 14 % maamme koko väestöstä, eli noin 720.000 henkilöä, soittaa jotakin soitinta. Tämän mahdollistavat mm. tiheä musiikkioppilaitos-verkko, musiikkiluokat, työväen- ja kansalaisopistoissa annettava musiikinopetus, yksityiset musiikkikoulut² sekä monien erilaisten yhdistysten mahdollistama harrastustoiminta. Soittamista voi harrastaa myös ottamalla tunteja yksityisopettajalta tai ilman minkäänlaista ulkoapäin tulevaa ohjausta. (Numminen 2005, 19; Järvelä 2002, 20.) Näistä eri vaihtoehtoista muodostuu toisiaan täydentävä kokonaisuus, jossa sekä harrastaminen että opiskelu on mahdollista monella eri tasolla (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Harrastusmahdollisuuksien puu (vrt. Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2001).

Harrastamisoksat ovat kuvassa vasemmalla ja opiskeluoksat oikealla. Opiskelupuolella noudatetaan valtakunnallista opetussuunnitelmaa, ja taitojen karttuessa opiskelija etenee melko järjestelmällisesti kohti latvaa. Harrastuspuolella sen sijaan vastaavanlaista hierarkiaa ei ole. Kenttä on villi ja vapaa sekä hyvässä että pahassa, ja tavoitteet määrittelee yleensä soittaja itse. Yksityisopetus tulee ajatella villiviiniksi, joka kiertää puuta. Oma musisointi ja soittaminen versovat kaikkialta ja toisaalta myös synnyttävät tarpeen koko järjestelmälle.

² Nämä vapaarahoitteiset musiikkioppilaitokset voivat antaa opetusta vapaasti oman mielensä mukaan (Anttila 2004, 133). Tässä tutkielmassa keskityn kuitenkin vain taiteen perusopetusta antaviin oppilaitoksiin.

Todellisuus näyttäytyy kuitenkin monesti toisenlaisena, sillä yhä useammin soittamista harrastetaan taiteen perusopetuksen piirissä. Tällöin harrastajan asema voi olla ongelmallinen (Järvelä 2002, 1). Maamme musiikkioppilaitosjärjestelmää ei nimittäin ole suunniteltu harrastajia ajatellen, vaan kuten Hannu Perälä (1993) on pro gradu -työssään kuvannut, sitä on alusta asti rakennettu kuin kärjellään seisovaa pyramidia – vastaamaan ammattilaisten tarpeita. (Perälä 1993; ks. myös Anttila 2004, 6.)

2.2 Musiikkioppilaitosjärjestelmän kehitys

1950-luvun lopulla syntyi maassamme into yhdenmukaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittämiseen, mikä tuskin olisi ollut mahdollista ilman vaurastuvan ja kaupungistuvan Suomen kulttuurimyönteistä ilmapiiriä. Soitonopetus oli tuolloin painottunut Etelä-Suomeen, ja yksityiset oppilaitokset poikkesivat toisistaan sekä tasoltaan, rakenteeltaan että tavoitteiltaan. (Perälä 1993; Häyrynen 2000; Järvelä 2002, 3–9.) Opiskelu oli monelle taloudellisesti kohtuuttoman raskasta, mutta opettajien palkkaus ei silti ollut tyydyttävää. Oppilaitokset kärsivät talousvaikeuksista, ja vain osalla opettajista oli musiikkialan koulutus. (Teirilä 1990, 35.) Näitä epäkohtia korjaamaan perustettiin Suomen Musiikkiopistojen Liitto. Sen tavoitteena oli yhdenmukaistaa opetusta, taata kaikille tasapuoliset mahdollisuudet musiikin opiskeluun sekä saada oppilaitokset valtionavun piiriin. Kunnallistumiseen ei kuitenkaan suhtauduttu varauksettomasti: opetuksen tason pelättiin laskevan. (Perälä 1993; Järvelä 2002, 3–9.)

Ideologinen keskustelu linjanvedosta kävi kuumana: Olisiko opetus suunnattava muiden pohjoismaiden tapaan kaikille kansalaisille ilman valikointia, vai tulisiko koulutuksen tähdätä Itä-Euroopan musiikkioppilaitosten lailla ammattimaiseen suoritustasoon? Kansainvälinen menestys kiinnosti, joten koulutuksen malli otettiin idästä. (Pulkki 2002, 36.) Järjestelmää rakennettiin myös kansallisen identiteetin pönkittämiseksi (Perälä 1993, 114; Häyrynen 2000). Yksityiskohtaisempi malli opetussuunnitelmaa sekä tutkintojärjestelmää varten otettiin Sibelius-Akatemiasta, jolla jo tuolloin oli tärkeä asema maamme musiikkielämässä (Aukia 1990; Perälä 1993; Järvelä 2002, 3–9).

Ennen toista maailmansotaa Suomessa oli toiminut kahdeksan musiikkioppilaitosta, mutta 1960-luvun lopulla niitä oli jo lähes 40. Varsinaisesti maanlaajuista musiikkikoulujen, musiikkiopistojen ja konservatorioiden verkostoa rakennettiin hyvinvointivaltiomme palvelujärjestelmärakentamisen ydinvaiheessa (Möttönen 2002,

113) eli 1970- ja 1980-luvuilla. Vuonna 1968 oli näet astunut voimaan laki, jolla turvattiin musiikkioppilaitosten valtiontuki. (Perälä 1993; Järvelä 2002, 3–9; Porna 2003, 21.) Musiikkioppilaitosten verkostoa ei kuitenkaan suunniteltu valtakunnallisesti, vaan musiikkiopistoja syntyi vuosien mittaan sinne, missä oli harrastusta, kiinnostusta sekä resursseja toimintaan (Heino & Ojala 1999, 11). Vaikka järjestelmää synnytettiin rinnan peruskoulu-uudistuksen kanssa ja osin sen leimaamassa hengessä, niin oppilaitosten tuli kuitenkin ohjata toimintaansa ammattipainotteisempaan suuntaan. Valtionavustukset voitiin myöntää vain oppilaitoksille, jotka täyttivät tiukat kriteerit, ja avustuksia myönnettiin tulosten perusteella. (Teirilä 1990, 35–36; Perälä 1993; Järvelä 2002, 3–9; Porna 2003, 21.)

Vuosikymmeniä työtä tehtiin tiukkojen opetussuunnitelmien mukaan: Kurssitutkinnot ja teoria-aineiden tentit oli läpäistävä tietyssä tahdissa. Tuloksia vaadittiin, ja niitä syntyi. Tämä perusfilosofia on säilynyt pitkään samanlaisena, oppilaita opetetaan ikään kuin tulevaa ammattiuraa pohjustaen. Tästä on seurannut valtaisa tason nousu. Taitavat soittajat, laulajat ja kapellimestarit ovat niittäneet mainetta myös kansainvälisillä areenoilla, minkä seurauksena suomalainen musiikkikulttuuri tunnetaan maailmalla suhteellisen hyvin. Musiikkioppilaitosjärjestelmämme kehittymisestä on tullut eräänlainen menestystarina ja vientituote. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 124; Lempinen 2000; Häyrynen 2000; Kärjes-Peltola 2001, 8–9; Tuovila 2003, 16; Numminen 2005, 18–19.)

2.3 Harrastus, harrastaja, diletantti

Sanojen 'harrastaminen' ja 'harrastus' etymologia viittaa adjektiiviin 'harras', jolla tarkoitetaan uutteraa, ahkeraa ja innokasta. 'Harras' tarkoittaa myös 'sydäimestä, sisimmästä lähtevää, sydämellistä ja antaumuksellista'. Harrastamiseen liitetään myös jatkuvuus ja aktiivisuus sekä kiinnostus ja tavoitteellisuus. Se tarkoittaa samaa kuin 'jatkuva harjoittaminen', 'ahkerointi' tai toiminnan suuntaaminen 'jatkuvasti mieltymystä tai pyrkimystä ylläpitävään kohteeseen'. (Nykysuomen sanakirja 1.) Harrastajan lisäksi tekijästä käytetään yleisesti myös nimitystä 'amatööri'. Tämä latinan kielestä juontuva sana viittaa rakastajaan (ks. Booth 1999, 8–16; Lempinen 2005, 38, 42; Pietilä 2005). Suomen kielessä sanalla on kuitenkin aika negatiivinen kaiku (Kuusisaari 2003c). Nykysuomen sanakirjassa (1990) sen määritelmä on lattea: amatöörillä tarkoitetaan henkilöä, joka harjoittaa taidetta tai taitoa pitämättä sitä ammattinaan. Sen

synonyymejä ovat harrastaja ja harrastelija ja vastakohta ammattilainen. Intohimosta tai omistautumisesta ei siis puhuta mitään.

Mielenkiintoista on myös, että harrastaja ja harrastelija ovat synonyymejä. Samaisessa teoksessa harrastelija näet määritellään 'henkilöksi, joka vain huvikseen harjoittaa taidetta, tiedettä, urheilua, askartelua tms.' ja rinnastetaan amatöörin ohella diletanttiin. Diletantti puolestaan on usein merkitykseltään halventava ja sitä käytetään henkilöstä, joka harrastaa taidetta, tiedettä tms. huvikseen, asiantuntemattomasti ja pintapuolisesti. Sanakirjan tarjoama esimerkki on peräisin Eino Leinolta: "Diletantti, jolle taide ei ole mikään elämänvaatimus vaan joutohetken huvi". Mielestäni harrastelija ja harrastaja ovat aika kaukana toisistaan, diletantin ja harrastajan yhteyksistä puhumattakaan. Harrastajan korviin harrastelija-nimityskin kuulostaa helposti halventavalta, sillä harrastamiseen ei liity harrastelemiselle ominaista epämääräisyyttä tai satunnaisuutta. Todelliseen harrastamiseen liittyy sen sijaan valtavasti intohimoa, omistautumista ja sitoutumista (ks. Booth 1999).

Harrastamisen merkitys on yksilölle tärkeä. Monesti sen vaikutus ei rajoitu pelkkään vapaa-aikaan, vaan harrastus muuttuu koko persoonallisuutta leimaavaksi ja yksilön toimintaa ohjaavaksi elementiksi. Harrastus ikään kuin valtaa harrastajansa elämässä yhä voimakkaamman sijan. Vapaa-ajan ja harrastamisen suhde ei ole kuitenkaan yksiselitteinen: Mitä päämääräsuuntautuneempi harrastus on, sitä tiukemmin määräävät asetetut tavoitteet harrastamisen luonnetta, ja sitä kauemmaksi ajaudutaan alkuperäisestä harrastuksen vapaudesta ja vapaaehtoisuudesta. (Metsämuuronen 1995, 17–18; Juvonen 2000, 37–38; K. Lehtonen 2004, 131.)

On vaikea ymmärtää, miksi maamme musiikkioppilaitokset aikanaan rakennettiin huippujen rekrytoimiseen. Harrastajahan vaikuttaa ihanneoppilaalta! Kuten Erja Kososen tutkimus (2001) osoitti, soittamisen ilo, musiikkielämykset ja oma vapaus ovat lisäksi tärkeitä tavoitteita kaikille soittajille. Traditionaalinen soitonopetus tiukkoine vaatimuksineen ei kuitenkaan aina ole mahdollistanut näiden tavoitteiden saavuttamista. (Kosonen 2001, 99, 106.) Hannu Perälän pro gradu -tutkielmasta (1993) käy kiinnostavasti ilmi, kuinka keskustelua harrastajien asemasta on käyty koko musiikkioppilaitosjärjestelmän olemassaolon ajan. Konkreettisia muutoksia koettiin kuitenkin vasta 1990-luvulla, jolloin soitonopetuksesta tuli osa taiteen perusopetusta ja taiteen perusopetuksesta osa suomalaista koulujärjestelmää.

2.4 Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä

Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen (Laki taiteen perusopetuksesta 1998, 1§). Taiteen perusopetusta antavat oppilaitokset saavat valtionosuutta, ja niiden toiminta pohjautuu Opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelman perusteisiin. Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja maksullista, ja opetuksen tarkoitus on syventää ja täydentää peruskoulussa annettavaa yleissivistävää taidekasvatusta, jonka määrä ja laajuus ovat rajalliset.

Opiskeltavia taiteenaloja on yhdeksän: musiikki, kuvataide, arkkitehtuuri, elokuva- ja videotaide, käsityö, tanssi, teatteri-ilmaisu, sirkustaide sekä sanataide. Vuoden 2006 tietojen perusteella musiikin perusopetuksen piirissä oli reilut 56.000 oppilasta ja opetusta annettiin yli 1,6 miljoonaa tuntia (varhaisiän musiikkikasvatus mukaan lukien). Käytännössä selvä enemmistö (yli 70 %) taiteen perusopetuksen oppilaista harrastaa musiikkia ja opetustunneista valtaosa (yli 90 %) on musiikin opetusta. (Ks. Opetushallitus 2007.) Musiikki on siis suosittu harrastus. On kuitenkin hyvä huomata, että musiikinopetuksella on paljon pidempi historia kuin vaikkapa sirkustaiteen opetuksella. Tilastoihin vaikuttaa myös se, että musiikinopetus on monesti yksilöopetusta kun taas muilla taiteenaloilla opiskellaan usein ryhmissä. (Porna 2003.)

Musiikkiharrastuksen voi halutessaan aloittaa jo ennen kouluikää osallistumalla varhaisiän musiikkikasvatukseen (esim. musiikkileikkikoulut ja soitinvalmennus). Laajan oppimäärän mukaista musiikin perusopetusta annetaan taiteen perusopetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa³. Opetus muodostuu musiikin perustason ja sille rakentuvan musiikkiopistotason opinnoista. Opintojen laskennallinen laajuus on yhteensä 1 300 tuntia⁴, ja ne on tarkoitettu pääasiallisesti kouluikäisille lapsille ja nuorille. (Opetushallitus 2002, 1§, 4 §, 5 §.) Opinnot on mahdollista aloittaa myös aikuisena.

Laissa kielletään opetuksen järjestäminen taloudellisen voiton tavoittelemiseksi, mutta opetuksesta saa kuitenkin periä kohtuullisia maksuja (Laki taiteen perusopetuksesta

³ Taiteen perusopetuksessa on nykyisin olemassa myös musiikin yleinen oppimäärä, mutta tässä tutkielmassa en keskity siihen.

⁴ Opintojen laajuuden laskennan perusteena on käytetty 45 minuutin pituista oppituntia. Vaikka luku onkin laskennallinen, on se silti suuntaa-antava: Jos ohjattua opiskelua olisi joka opetusviikko 3 x 45 minuuttia, kestäisivät opinnot yli 12 vuotta (lukuvuodessa 35 opetusviikkoa).

1998, 3§, 12§). Nykyisin valtion tuki kattaa noin puolet musiikin perusopetuksen menoista ja kuntien tuki on 30–40 %:n luokkaa. Oppilaiden ja heidän vanhempiansa rahoitusosuus on kuitenkin ollut kasvussa. Nykyisin lukukausimaksut ovat keskimäärin 300 euroa vuodessa. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 110–113; Karttunen 2003, 33; Anttila 2004, 134; Opetushallitus 2007.)

Muuntuminen osaksi taiteen perusopetusta näkyi 1990-luvulla monella tapaa: Opetuksen järjestämisvastuu siirtyi kunnille, ja oppilaitosten toiminnalle ja opetuksen sisällölle luotuja tiukkoja säännöstöjä muutettiin joustavammiksi ja suvaitsevaisemmiksi. Tehtäväkohtaisista valtionavuista luovuttiin, ja taiteen perusopetuksen valtionosuuksia alettiin myöntää kuntakohtaisesti asukasmäärän perusteella. Musiikkioppilaitokset saivat lisäksi mahdollisuuden kehittää omat, yksilöllisemmät opetussuunnitelmansa valtakunnallisten raamien pohjalta. (Järvelä 2002, 8–9; Möttönen 2002, 114; Porna 2003, 21–23).

Uusi Opetussuunnitelman perusteet on pyrkinyt haastamaan perinteisen mestari–kisälli-ajattelun. Oppimiskäsitys on päivitetty, ja oppilaan rooli nähdään entistä aktiivisempana. Opetuksen tulisi mm. ohjata oppilasta asettamaan itse tavoitteita sekä arvioimaan itse itseään. Yksi muutostyön peruseriaatteista oli tehdä musiikinopiskelusta aiempaa sosiaalisempi harrastus. Historian painolastista on yritetty päästä eroon mm. sillä, että terminologiaa on muutettu: opetussuunnitelman perusteissa ei esimerkiksi mainita lainkaan sanaa 'tutkinto'. (Opetushallitus 2002; Helander 2003a.) Kuten Hannu Perälä (1993, 115) arveli, soitonopetuksen pyramidia on alettu kääntää oppilaan tarpeet ja tavoitteet huomioivampaan suuntaan. Mikko Anttilan (2004, 225) mukaan uudet ajatukset eivät kuitenkaan aina näy käytännössä – osin siksi, että opetussuunnitelmaa tai sen perusteita luetaan musiikkiopistoissa harvoin (ks. Kurkela & Tawaststjerna 1999, 101–109; Tuovila 2003, 169; Anttila 2004, 129–132, 204, 225; Tikka 2005, 7–8).

3 Soitonopetuskulttuurin maisema

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2002, 1 §) määritetään, että ”opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle”. Mielestäni tätä tavoitetta ei kuitenkaan riittävässä määrin saavuteta. Musiikkikoulun tai -opiston päättötodistuksen saaminen merkitsee nimittäin yllättävän monessa tapauksessa koko soittoharrastuksen loppumista. Osa lopettaa heti, kun kotiopiston ovet sulkeutuvat, osalla harrastus hiipuu vähitellen. Yleensä näillä nuorilla aikuisilla on hyvät musiikilliset tiedot ja taidot, mutta vain harva heistä jatkaa soittoharrastustaan, kun säännöllinen musiikkiopistoelämä jää taakse⁵.

Asiaa selitetään esimerkiksi sillä, että soittoharrastuksen muutokset ovat vain pieni osa suurempaa elämänmuutosta, johon monesti liittyy esimerkiksi muutto opiskelupaikkakunnalle ensimmäiseen omaan kotiin (Hakala 2004, 1). Lisäksi monesti kuulee sanottavan, ettei aikuisille musiikin harrastajille ole tarjolla riittävästi harrastusmahdollisuuksia (esim. Harinen 2005, 95). Lopettamisilmiötä pidetään erityisen luonnollisena, mikäli harrastaminen päättyy musiikkiopiston päättötodistukseen (mm. Paunonen 2004, 28). Aivan kuin musiikkioppilaitoksissa opiskeltaisiin siis vain tutkintoja ja päättötodistusta – eikä elämää – varten (Anttila 2004, 150).

Tämä johtopäätös lienee kuitenkin virheellinen. Kuten Erja Kosonen (2001, 113) ilmaisee, soittamisen harrastamisen perimmäinen syy on ”lyhyesti ilmaistuna niin yksinkertainen, ettei sen esille saamiseen luulisi tarvittavan tutkimusta”. Useiden tutkimusten perusteella voidaan osoittaa, ettei soittamista harrasteta päättötodistuksen vuoksi, vaan taustalla vaikuttavat aivan toisenlaiset arvot: Soittamista harrastetaan lähinnä musiikin vuoksi. Tarkemmin ilmaistuna soittajille on tärkeää musiikin kokeminen sekä soittamisen tuoma ilo ja nautinto. Musiikki itsessään kiinnostaa, ja musiikissa on jotain, jota ilman ei haluta elää. Se tyydyttää sellaisia tarpeita, jotka nousevat ihmismielen todellisista syvyyksistä. Harrastajien toiveissa on elämän rikastuttaminen monipuolisen, sosiaalisen musisoimisen ja musiikkiharrastuksen avulla. Moni haluaa soittamisesta iloa, virkistystä ja elämyksiä sekä mahdollisuutta rauhoittua

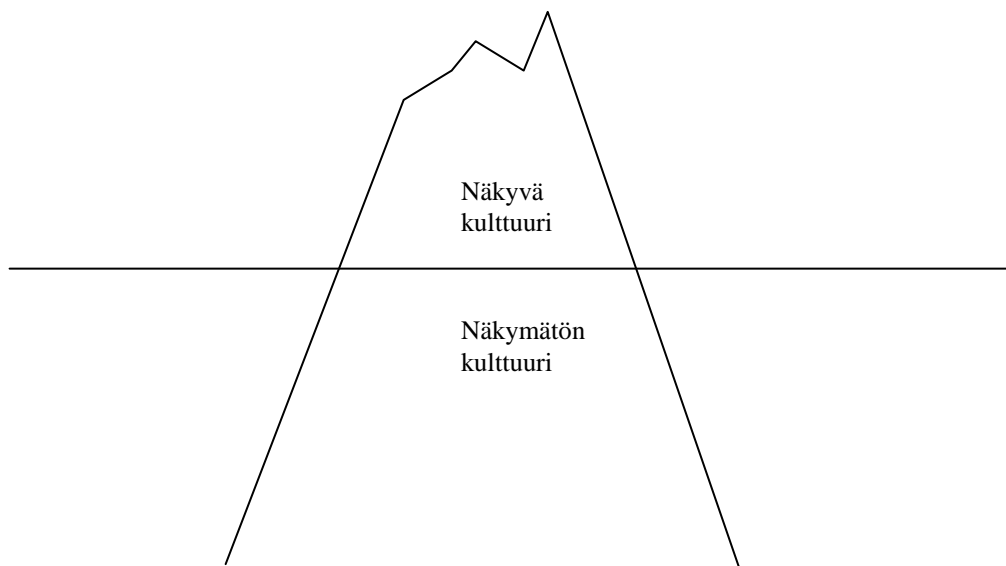
⁵ Musiikkia voi toki harrastaa monella tavalla, ja hyvä musiikkisuhte voi tarkoittaa muutakin kuin soittamista. Tässä tutkielmassa tarkastelen asiaa kuitenkin pelkästään soittamisen näkökulmasta. Haluan vielä korostaa, että vaikka musiikkioppilaitoksilla on tärkeä tehtävä myös ammattilaisten kouluttamisessa, en tässä tutkielmassa keskity siihen vaan tarkastelen soitonopetuskulttuuria nimenomaan harrastamisen näkökulmasta.

sekä irtautua arjesta. Usein soittajaa motivoi myös halu oppia soittamaan paremmin. Soittamisen syyksi mainitaan vain harvoin suoritukset ja saavutukset sinänsä tai tulevaisuudessa mahdollisesti saatava hyöty. Harva edes ymmärtää suorittavansa musiikkioppilaitoksessa jotakin oppimäärää, vaan soittamiseen suhtaudutaan samalla tavoin kuin vaikkapa jalkapallo-, partio- tai ratsastusharrastukseen. (Kurkela 1993, 66; Holma 1993, 31, 55, 58; Lappalainen 1997; Hanifi 1998, 379; Kosonen 2001, 72–74, 113; Hirvonen 2003, 77; Tuovila 2003, 154–156; Tikka 2005, 89–92; Hyry 2007, 140–141.) Katoavatko nämä syyt soittoharrastuksen etenemisen myötä, vai mistä johtuu, että vain harva jatkaa soittamista aikuisiällä?

Annu Tuovilan pitkäaikaistutkimukseen (2003) osallistui 66 musiikkioppilaitoksessa opiskelevaa lasta. Vuosien kuluessa liki puolet heistä turhautui vähitellen opiskeluunsa. Heidän kohdallaan soitonopiskelu muuttui kyllästyttäväksi tervanjuonniksi, vaikka aluksi se oli ollut heistä ainakin jossain määrin mukavaa. (Tuovila 2003, 208–209.) Myös muissa yhteyksissä on raportoitu soitonopetuskulttuuriin liittyvistä karuista mielikuvista: Soittoharrastus on mielletty esimerkiksi ilottomaksi ja yksinäiseksi puurtamiseksi tai ahdistusta tuottavaksi hiostamiseksi. Ilmapiiri on koettu stressaavaksi, kilpailuhenkiseksi ja suorituskeskeiseksi. Moni opiskelija on turhautunut ankaraan menoon ja tylsiin teorioihin. Osa opiskelijoista on kokenut jatkuvaa riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunnetta ja elänyt nöyryytyksen pelossa. Onpa musiikkiopistojen sanottu jopa kuohitsevan lapsille luontaisen monipuolisen ja sosiaalisen musisoinnin sekä kahlitsevan luovuuden. (Hyry 1997; Hanifi 1998, 408; Kurkela & Tawaststjerna 1999, 124; Lempinen 2000; Tuovila 2003, 171, 208–222; K. Lehtonen 2004, 17–18; Anttila 2004, 5, 152–153, 223; ks. myös Sisua ja sormiharjoituksia 2001). Soitonopetuskulttuurin tarkastelu on siis tarpeen: Millaisessa maisemassa soittamisen harrastajat oikein kasvavat?

3.1 Näkyvä ja näkymätön kulttuuri

Monissa yhteyksissä kulttuuria on verrattu jäävuoreen: Se on muodostunut jo aikoja sitten ja muovautunut nykyiselleen pitkän ajan kuluessa. Sen varsinaista ydintä voi olla vaikea havaita, sillä se on piilossa pinnan alla (ks. Kuvio 2). Tämän näkymättömän osan merkitys on kuitenkin äärimmäisen suuri, sillä se määrittää myös näkyvän osan liikkeit. (Esim. Kauppinen & Ogg 1994, 96–97; Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 123.)



KUVIO 2. Kulttuuri on kuin jäävuori (esim. Hämäläinen ym. 2002, 123).

Näkyvä kulttuuri koostuu tosiasiallisesta käyttäytymisestä, virallisesta toiminnasta ja mitattavista tuloksista. Soitonopetuskulttuurissa tällaisia asioita ovat esimerkiksi toimintatavat ja käytännöt, tapahtumat, konsertit, erilaisten tahojen välinen yhteistyö sekä ihmissuhteet. Laajimmillaan siihen kuuluu ihan kaikki, mitä musiikkioppilaitoksissa tapahtuu. (Kauppinen & Ogg 1994, 96–97; Hämäläinen ym. 2002, 123; H. Ylinen 2006, 26–30.)

Näkymättömään kulttuuriin kuuluvat puolestaan mm. arvot ja asenteet, tottumukset, pelot, menneisyyden kokemukset, ajatukset, uskomukset, myytit, toiveet ja unelmat sekä odotukset (Kauppinen & Ogg 1994, 96–97; Hämäläinen ym. 2002, 123–127; H. Ylinen 2006, 26–30). Niiden ei tarvitse olla yleisesti hyväksyttyjä, vaan ne ohjaavat toimintaa jo pelkällä olemassaolollaan (Fullan & Hargreaves 1992, 96). Näkymättömään kulttuuriin kuuluu siis paljon epävirallista ja tiedostamatonta: erilaisia lausumattomia sääntöjä ja asioita, joista on harvoin yhdessä keskusteltu (Hämäläinen ym. 2002, 123, 126).

Oppilaitoksissa näkymätöntä kulttuuria siirretäänkin sukupolvelta toiselle usein ns. piilo-opetussuunnitelman⁶ avulla.

⁶ Piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvät asiat ovat sellaisia, joita ei yleensä opeta virallisesti tai tietoisesti (ks. Lehtonen 2004, 118–124; Anttila 2004, 128–129 ja 204–206; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 226–231). Piilo-opetussuunnitelma on käsitteenä melko negatiivisesti väritynyt. On kuitenkin hyvä huomata, että sen avulla opitaan myös esimerkiksi aikatauluihin sopeutumista ja tylsyyden sietämistä, joita niitäkin toisinaan tarvitaan elämässä. Kimmo Lehtosen (2004, 118) mukaan piilo-opetussuunnitelma tähtää kuitenkin lähinnä itse järjestelmän ja sen traditioiden säilyttämiseen.

Kulttuuri voidaan nähdä myös eräänlaisena ajattelun ja toiminnan vetovoimakenttänä, jossa erilaiset ideat ja uskomukset vetävät meitä puoleensa vaihtelevalla voimalla (Hämeenniemi 2007, 71). Mitä paremmin tiedostamme nämä vetovoimakeskukset, sitä paremmin voimme vaikuttaa omaan toimintaamme sekä ympäristöömme. Monissa yhteyksissä onkin korostettu, että näkymättömän tekeminen näkyväksi ja piilevän tuominen tietoiseksi on avain toiminnan muuttamiseen ja kehittämiseen. (Esim. Hämäläinen ym. 2002, 122; Helander 2003b; Anttila 2004, 204–206; H. Ylinen 2006, 30).

Seuraavaksi pyrin kiinnittämään huomiota sellaisiin soitonopetuskulttuurimme näkyviin ja näkymättömiin ilmiöihin, joiden uskon jollakin tasolla koskettavan koko soitonopetusjärjestelmäämme⁷. Kuten Eero Hämeenniemi (2007, 73) toteaa: ”Kukaan ei saa kulttuuria synnyinlahjana. Se on omaksuttava monien vuosien kovalla työllä”. Tarkastelussani on siis kyse eräänlaisesta johtolankojen hakemisesta. Pyrkimyksenäni on ymmärtää niitä käsityksiä, joissa minut ja muut musiikkioppilaitosten oppilaat on marinoitu: Miten me olemme oppineet – tai meidät on opetettu – näkemään itsemme ja maailma, jossa elämme? Tämä tarkastelu voi auttaa kahdella tapaa: sekä käsittämään soitonopetuskulttuurin horisonttia että laajentamaan sitä. (Rich 1972 M. Lehtosen 2000, 27 mukaan; myös Huhtanen 2004, 76.)

3.2 Satu suuresta soittoniekasta

Nykyään erinomaiset musiikkiesitykset ovat tavallisia, jopa arkipäiväisiä. Maailma on pienentynyt, ja sen koko kulttuurielämä on tarjolla – erityisesti radiokanavien, äänitteiden, television, konserttitallenteiden sekä internetin ansiosta. Suuria elämyksiä tarjotaan pikkurahalla, ja musiikkia voi kuunnella aina kun haluaa. Kuten länsimaaisessa kulttuurissa yleensäkin, myös musiikkikulttuurissa on tapana nostaa eri aloilla onnistuneita ihmisiä jalustalle (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 382; Kosonen 2001, 116). Voidaankin sanoa, että elämme virtuoosikulttuurissa. Huippuyksilöt, -osaajat ja -suoritukset kiinnostavat niin suurta yleisöä ja mediaa kuin tutkijoitakin⁸. Tähtikultti

⁷ Soitonopetusjärjestelmällä tarkoitan tässä tutkielmassa valtion tukemaa musiikkioppilaitosten verkostoa eli niitä oppilaitoksia, jotka antavat musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta.

⁸ Määritelmänsä mukaisesti huippu on terävähkö kärki ja huippu-alkuisilla yhdyssanoilla ilmaistaan kantasanan suurinta, korkeinta tai parasta mahdollista määrää, astetta tai laatua (Nykysuomen sanakirja 1, 514). Kaikki eivät voi olla ’huipputaitajia’. Huipputaitojen tutkiminen on kuitenkin perusteltua, kun ajatellaan, että niiden taustalla vaikuttavat samat prosessit ja mekanismit kuin tavanomaisempienkin taitojen kehittämisessä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 69, 137). Nykyisin ei kuitenkaan enää puhuta mestareista ja oppipojista, vaan termit on korvattu käsiteparilla asiantuntija–noviisi.

on vallannut myös taidemusiikin (Anttila 2004, 176), sillä yleisöä ei niinkään kiinnosta, mitä soitetaan, vaan pikemminkin kuka soittaa (Maijala 2003, 110–111). Konsertteihin mennään siis näkemään TV:stä tai lehdistä tuttu julkkissankari (Anttila 2004, 176), ja usein odotetaan myös täydellistä, virheetöntä esitystä – kuten levyillä.

Erinomaisuuden arvostaminen näyttää länsimaaisessa kulttuurissa olevan periaatteellista: On kunnioitettua olla erinomainen ihan missä tahansa. Kari Kurkela (1993) mainitsee tästä oivana esimerkkinä Guinnessin Ennätysten kirjan, joka osoittaa selvästi, kuinka vääristyneitä äärimmäisyydet yleensä ovat. Kulttuurissamme on Kurkelan mukaan tyypillistä, että ihmiset pyrkivät huipulle – toisinaan hinnalla millä hyvänsä. Hän huomauttaa, että jopa ilmeinen erinomaisuuteen addiktoituminen on kulttuurissamme sosiaalisesti palkitsevaa, toisin kuin moni muu riippuvuuden muoto, ja usein kaikista vääristynein on myös kaikista arvostetuinta. (Kurkela 1993, 248–252, 256.)

Vaikka usein sanotaan, etteivät teot ratkaise kenenkään arvoa ihmisenä, kunnioitetaan ihmisiä käytännössä kuitenkin monesti heidän tekojensa perusteella (Kurkela 1993, 256). Usein saavutuksia lisäksi selitetään yksilön poikkeuksellisilla ominaisuuksilla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 70; Davidson, Howe & Sloboda 1997, 189). Tämä länsimaisen kulttuurin perintö on pienestä pitäen omaksuttu toimintamalleina, elämänarvoina ja asenteina (Kosonen 2001, 116), ja tällaista ajattelua esiintyy myös musiikkikasvatuksen parissa (K. Lehtonen 2004, 17–18). Soittamisella ja musisoinnilla tuntuu olevan arvoa vain erinomaisuuden saavuttamisen välineenä (Kurkela 1993, 249), ja onnistumista määritetään pikemminkin suoritusten kuin koko prosessin perusteella (Anttila 2004, 193). Taustalla kummittelee ilmeisesti edelleenkin ajatus, jonka mukaisesti kaikista musiikkiopistolaisista pitäisi tehdä ammattilaisia⁹ (Kuusisaari 1998a; Huhtanen 2004, 183).

Musiikkikulttuurin sankaritarinoissa korostetaan esimerkiksi menestyjän lahjakkuutta, oivallista luonnetta ja ylivertaisia kykyjä (ks. Huhtanen 2004, 76–83; K. Lehtonen 2004, 66). Tarinat ovat selvästi yhteydessä siihen pitkään vallalla olleeseen käsitykseen, jonka mukaisesti lahjakkuus ja musikaalisuus miellettiin synnynnäisiksi ja muuttumattomiksi ominaisuuksiksi, joita ihmisellä joko oli tai ei ollut. Vaikka nykytutkimus onkin

⁹ Rohkeimpienkin arvioiden mukaan ammattilaisiksi päätyy vain muutama prosentti oppilaista (esim. Kuusisaari 1998a, 1998b; Kärjes-Peltola 2001, 8; Ylinen 2005, 48). Timo Veijolan arvion mukaan luku on kuitenkin huomattavasti korkeampi, jos katsotaan, kuinka moni musiikkiopiston päättötodistuksen saaneista jatkaa ammattiin (Lempinen 1998b, 31).

osoittanut tuon ajattelutavan virheelliseksi (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 69–76, 382; Davidson, Howe & Sloboda 1997, 203), on se silti jättänyt jälkensä soitonopetuskulttuuriin. Kuten Tero Kauppinen ja Alexander Ogg (1994, 96) toteavat, kulttuuri edustaa organisaation menneisyyttä¹⁰.

Pitkään ajateltiin, että hyvä muusikko on automaattisesti hyvä opettaja. Toisinaan nämä mestarit kuitenkin kouluttivat oppipoikiaan apunaan ”hiuksia nostattavat, epäinhimilliset ja järjenvastaiset opetuskäytännöt sekä keskiaikainen pedagoginen ajattelu” (Anttila 2004, 205): Kerrotaan lapsista, jotka lukittiin huoneeseen tuntikausiksi vain pelkkä soitin seuranaan. Heille tiuskittiin ja kiroiltiin, heihin saatettiin käydä kesken soiton rajusti käsiksi, heille poljettiin jalkaa ja heitä moitittiin jatkuvasti (ks. Garam 2000, 51–52; Pietilä 2001, 12–14; K. Lehtonen 2004, 134–138). Osa näistä kaltoin kohdelluista oppilaista kuitenkin ylsi maailmanmaineeseen ja tähdiksi muusikkotaivaalle. Heidän tarinoistaan tuli sankaritarinoita, jotka jäivät elämään musiikkikulttuuriin: Hyvinä esimerkkeinä mainittakoon musiikin historian idealisoidut elämäkerrat sekä median välittämä muusikkokuva (Huhtanen 2004, 81–82; K. Lehtonen 2004, 49). Kukapa ei olisi kuullut, että tavoitteelliseen soitonopiskeluun kuuluu verta, hikeä, kyyneleitä, uhrauksia ja epäonnistumisia?

”Soittobroilerien tehokasvatuksen” (Huhtanen 2004, 138) todellisia vaikutuksia on alettu ymmärtää vasta viime aikoina. On havaittu, että tähtien ja menestyjien sivutuotteena maahamme on synnytetty myös koko joukko epäonnistujia, tavalla tai toisella ”lahjattomia” tai ”epämusikaalisia” ihmisiä. Valitettavan monet soittajat ovat oppineet, etteivät he ymmärrä musiikkia tai ettei heistä ole harrastamaan musiikkia (ks. Aukia 1990; K. Lehtonen 2004, 9, 17–18, 25; Anttila 2004, 148; Numminen 2005, 19). Ammatillisen koulutuksen liiallinen korostaminen kuuluu alan pahimpiin henkisiin pullonkauloihin (Aukia 1992a). Sen myötä vuosikausien harrastamisesta on saattanut jäädä käteen vain ymmärrys, ettei minusta ollut ammattimuusikoksi. Viime vuosikymmeninä soittajien yleinen osaamistaso on kuitenkin noussut huimasti. Sen seurauksena tasokkaat taidot ovat tulleet yhä suuremman ja suuremman joukon saavutettaviksi (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 137; Anttila 2004, 67). Musiikkiopistossa opittu soittotaito mahdollistaisi siis aivan varmasti onnellisen harrastamisen.

¹⁰ Visio, strategia ja tavoitteet taas edustavat tulevaisuutta (Kauppinen & Ogg 1994, 96).

Nykypäivän Suomessa klassisen musiikin aikuinen amatööriosoittaja on kuitenkin harvinaisuus. Kuorot kyllä toimivat, mutta missä ovat kamariyhtyeet, salonkiorkesterit ja harrastajasinfonikot? Missä piileksii tuhansista entisistä musiikkiopistolaisista muodostuva amatööriosoittajareservi? Vuosisadan alussa Suomen lähes joka kaupungissa oli jonkinlainen harrastajaorkesteri ja kamarimusiikin soittaminen oli tapana ainakin porvarikodeissa. Amatöörit saivat kuitenkin väistyä, kun 1960- ja 1970-luvuilla alettiin perustaa ammattiorkestereita¹¹. Vaivihkaa harrastajasoittajat katosivat lähes koko maasta. Oikeastaan vain pääkaupunkiseudulla ja muissa yliopistokaupungeissa on pystytty vaalimaan näitä amatööriperinteitä. Tämän tutkielman kannalta kiinnostava kysymys kuuluukin, miksi harrastajamusisointi hävisi sinä aikana, jolloin maahamme rakennettiin maailman parhaaksi mainostettu musiikkiopistojärjestelmä? (Ks. Lempinen 1998b; Haapaniemi 2003.)

Kenties, kun kulttuurissamme on mielletty todellisiksi sankareiksi ja onnistujiksi vain säveltäjät ja solistit ja nostettu esiin menestyviä huipputaiteilijoita, on samalla, osin tiedostamatta, painettu harrastamista vähempiarvoiseen asemaan (vrt. Huhtanen 2004, 185). Seppo Kimanen arvelee, että jos soittaja on musiikkiopistossa oppinut pelkästään ammattilaisuuden olevan jotain tavoittelemisen arvoista, saattaa hänelle olla kova pala tunnustaa olevansa amatööri (Lempinen 1998b, 32.) Ehkä hän kokee olevansa jotakin ”parempaa” kuin harrastaja, eikä pitkälle koulittuna musiikkiopistolaisena innostu liittymään taidoiltaan vaatimattomampien harrastajien seuraan (Kuusisaari 1996). Todennäköisesti harrastamista jarruttaa eniten kuitenkin se asenneilmastossamme edelleen voimakkaana elävä käsitys, jonka mukaisesti tärkeintä musiikin tekemisessä on soittaa oikein. Jaakko Haapaniemen (2003, 10) mukaan juuri tämä työntää amatöörimuusikoita maan alle, sisäisen palon voimakkaasta hehkusta huolimatta. Teknisen suorittamisen yli-ihannointi on siis toisinaan johtanut siihen, että soittamisen ilo on kadonnut ja ilmaisu unohtunut (Amberla 1994b, Kuusisaari 2001, 2008; Sinkkonen 2003).

Virtuooseja ihannoivassa soitonopetuskulttuurissa harrastajana oleminen – tai sellaiseksi kasvaminen – voikin olla vaikeaa. On hankala välttää omien taitojen vertaamista ammattilaisten taitoihin, ja usein harrastajat suhtautuvat taitoihinsa hyvin kriittisesti ja vähätellen (esim. Kosonen 2001, 68, 84–85, 98). Harrastajan identiteetti voi myös olla

¹¹ Sellainen automatiikka, että ammattimaistuminen on suoraan pois harrastamiselta, kertoo kuitenkin Harri Kuusisaaren (1998b) mukaan asennevammasta.

vaikea omaksua, sillä toisinaan sitä ei ole edes olemassa¹². Kuten Vilma Hänninen ja Jukka Valkonen (1998) toteavat, on raskasta toteuttaa sellaista kulttuurista tarinaa, johon ei saa sosiaalista vahvistusta ja toisten ihmisten ymmärrystä (Huhtanen 2004, 81). Näkymättömästä olennosta ei voi myöskään lähteä kovin voimakasta ääntä (Estola & Syrjälä 2002 Huhtasen 2004, 181 mukaan). Siksi olisikin paikallaan kysyä Kaija Huhtasta (2004, 185) mukaillen: Missä ovat harrastajasoittajaksi tulemisen tarinat, ja millä foorumilla niitä julistetaan?

Viimeisimmän musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnin (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 140–141) mukaan musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaa yhä, osin tiedostamatta, vahva ammatilliseen koulutukseen orientoituminen (ks. myös Huhtanen 2004, 130). Musiikkioppilaitoksia leimaa siis jonkinlainen suoritus- ja sankarinäkökulma. Musiikkioppilaitosten yhtenä tehtävänä on toki tuottaa musiikkielämässämme tarvittavat ammattilaiset, ja tässä tehtävässään niiden voidaan katsoa onnistuneen (Holma 1993, 2; Häyrynen 2000). Uskoakseni on kuitenkin edelleen aiheellista kysyä, mitä vikaa on harrastamisessa (esim. Kuusisaari 1998a; K. Lehtonen 2004, 130).

3.3 Jäykkä taidemusiikki

Musiikillisen kulttuuriperinnön siirtäminen sellaisenaan uuteen aikakauteen on vaikeaa, ellei mahdotonta, sillä monien taidemusiikkiteosten merkitykset ja käyttötavat ovat nykyisin erilaisia kuin niiden säveltämisen aikoihin. Kuten Mikko Anttila (2004) hyvin kuvailee: Menuetti ei ole enää siro tanssi, jota hovissa seurustelun ohessa harrastetaan. Nykyisessä suomalaisessa kulttuurissa se tarkoittaa monesti kappaletta, jota soitonopiskelija harjoittelee kotona itsekseen, kenties puoliväkin, soittaakseen sen opettajalleen taas seuraavalla viikolla pienessä luokkahuoneessa. Schubertinkaan sävellyksiä harvoin enää laulellaan ja soitellaan rennossa ilmapiirissä ystävien kodeissa, majataloissa ja ravintoloissa, vaan nykyisin on tyypillisempää esittää niitä kriittiselle yleisölle laulukilpailuissa ja konserteissa, usein frakki päällä ja äärimmäisessä hermopaineessa. (Anttila 2004, 201.) Myös Dorothy Irving (2002, 30) ja Eero

¹² Esimerkiksi teoksessa *Musical identities* (Macdonald, Hargreaves & Miell 2002) puhuttiin vain ammattimuusikoista ja ns. musiikin kuluttajista (esim. kuuntelijat, konserttikävijät ja levynostajat). Tämän tutkielmani keskiössä olevat amatöörimuusikot ja harrastajasoittajat puuttuivat kirjasta kokonaan, vaikka teoksen nimen perusteella olisi voinut muuta kuvitella.

Hämeenniemi (2007, 13–22, 49–51) ovat kritisoineet nykyistä, länsimaista ja jäykkää konserttietikettiä.

Vaikka edellinen kuvaus olikin kärjistetty, kertoo se silti jotakin todellisuudesta. Tutkitusti monet soittamisen harrastajat nimittäin kokevat klassisen taidemusiikin itselleen vieraaksi (mm. Kosonen 2001, 99–103; 117; Vanttinen 1996, 169). Esimerkiksi Annu Tuovilan tutkimuksessa (2003) soittotuntiohjelmiston koki ongelmalliseksi yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista. Yleisimmin kappaleet koettiin tylsiksi tai vaikeiksi, ja usein vaikealla tarkoitettiin myös sellaista kappaletta, jonka soittamisesta ei pidetty. Monet oppilaat olivat esittäneet toiveita esimerkiksi tuntemansa populaarimusiikin soittamisesta, mutta toiveet olivat toteutuneet vain harvoin. Jotkut lapset taas tyytyivät kohtaloonsa eivätkä kehdanneet sanoa opettajalle, että he kokivat tämän valikoimat kappaleet omituisiksi tai vanhanaikaisiksi tai että halusivat soittaa muutakin kuin vain tutkintokappaleita. Kiinnostava huomio oli myös se, että mieluisakin teos saattoi oppilaan mielestä mennä pilalle tai muuttua epämieluisaksi, jos opettaja pakotti soittamaan sen tietyllä tavalla. (Tuovila 2003, 173–177, 217; myös Tikka 2005, 87.)

Kulttuuri muuttuu koko ajan ja musiikkikulttuuri sen osana. Uudet sukupolvet luovat omat musiikkikulttuurinsa, jotka heijastelevat aikakauden muuta kulttuuria ja elämää. He kokevat tämän uuden kulttuurin itselleen merkityksellisemmäksi, koska se tuntuu vastaavan paremmin uuden ajan tarpeisiin. (Anttila 2004, 201.) Tässä prosessissa myös taiteen määritelmä muuttuu ja monipuolistuu (Kosonen 2001, 133). Nykyisin lasten ja nuorten mielestä taidetta eivät ole pelkästään aikuisten taiteena pitämät mestariteokset (Tuovila 2003, 45), vaan heidän mielestään kaikenlainen musiikki on hyvää, jos se on mieleistä (Kosonen 2001, 117).

Sata vuotta sitten tilanne oli yksinkertaisempi kuin nyt. Sivistyneistö harrasti perinteistä konserttimusiikkia ja alempi sosiaaliluokka kansankulttuuria. Ihminen saattoi kuulua vain jompaankumpaan yhteiskuntaluokkaan, ja musiikkimaku oli yksi luokkia erottava piirre. (Anttila 2004, 143.) Korkeakulttuurin arvostus sisältyi – ja osittain kätkeytyikin – kansanvalistuksen suureen ohjelmaan. Yläluokka kiinnostui kansanperinteen tallentamisesta pitääkseen yllä omaa kulttuuripoliittista johtoasemaansa: Kansanlauluja valikoitiin ja muokattiin vastaamaan sivistyneistön kansallisromanttisia käsityksiä mm. esteettisyydestä ja siveellisyydestä. Ruokottomina pidetyt laulut haudattiin arkistoihin tai

niihin tehtiin uudet sanat, joissa korostettiin isänmaan luontoa ja kansan puhdashenkisyyttä. (Kurkela 1989 Jokisen 1998, 470 mukaan; K. Lehtonen 2004, 118–120.)

Vaikkei musiikkimaku periaatteessa enää kerrokaan ihmisen asemasta yhteiskunnassa, näyttää klassisen musiikin harrastaminen edelleenkin olevan yhteydessä korkeaan koulutukseen ja kaupunkilaisuuteen (Ekholm 2004, 110; Hanifi 2004, 120). Jonkin jalosukuisen, ylevän instrumentin soittaminen tai konserteissa käyminen erottelee ihmisiä selvemmin kuin muut taideharrastukset, kuten vaikkapa museoissa tai teattereissa käyminen (Jokinen 1998, 469; Seppänen 1993, 7–8). Kätkeytyä arvoasetelmia ”korkean taidemusiikin” ja ”matalan massakulttuurin” välillä pidetään yllä esimerkiksi tavalla, jolla musiikista puhutaan ja kirjoitetaan (ks. Laitinen 1990; K. Lehtonen 2004, 120). Tämä saa miettimään, kenelle valtiolliset ja kunnalliset taidepalvelut on itse asiassa suunniteltu (Kosonen 2001, 132; Järvelä 2002, 6) ja palvelevatko nykyiset toimintatavat enemmän opettajien kuin oppilaiden musiikkisuhteen rakentumista (ks. Helander 2004).

Koskaan aiemmin koko maailmanhistoriassa eivät nuoret ole kuunnelleet, säveltäneet, soittaneet, harrastaneet ja kuluttaneet musiikkia niin paljon kuin nykyään (Anttila 2004, 5). Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä ei kuitenkaan vastaa heidän kaikkien tarpeisiin, koska se keskittyy vain perinteiseen länsimaiseen taidemusiikkiin (ks. Järvelä 2002, 34; Anttila 2004, 154–164). Nuoret vastaavat musiikkioppilaitosten yksipuoliseen musiikin tarjontaan eri tavoin: Yksi keskeyttää harrastuksensa kokonaan, toinen etsii omia tavoitteita vastaavaa opetusta musiikkiopistojen ulkopuolelta. Yleisintä tuntuu olevan, että harrastajat tasapainottelevat kahden erilaisen musiikkimaailman välillä: He sisäistävät musiikkioppilaitoksen arvot ja normit ja tekevät tunnollisesti kaikki läksyt mutta suuntaavat omaehtoisen soittamisen ja musiikinkuuntelun vaikkapa johonkin rockgenreen. (Juvonen 2000, 294; Kosonen 2001, 96–103, 132; Tuovila 2003, 248–249; K. Lehtonen 2004, 133.) Monen harrastajan mielestä tärkeimmät musiikkikokemukset liittyvätkin elämään musiikkioppilaitoksen ulkopuolella: laulamiseen, soittamiseen tai musiikin kuunteluun kotona, kavereiden kanssa tai koulun musiikkitunneilla. Elämyksellinen musiikista nauttiminen ei tunnu liittyvän muodolliseen opiskeluun. (Pietilä 2002; Anttila 2004, 220).

On pelkästään positiivista, jos musiikkioppilaitos pystyy tukemaan lapsen harrastamista myös oppilaitoksen ulkopuolisessa elämässä. Annu Tuovilan tutkimuksen (2003)

perusteella opiskelu musiikkiopistossa jää kuitenkin usein irralliseksi muusta musiikin harjoittamisesta: Tutkimukseen osallistuneista lapsista vain harva pystyi niveltämään musiikkiopistossa oppimaansa osaksi omaa musisointiaan. He soittelivat mieluummin kaikkea muuta kuin läksyjään tai omaa pääsoitinta, jos soittivat ollenkaan. (Tuovila 2003, 209 ja 248.) Musiikkioppilaitoksen päättötodistuksen saatuaan moni voi myös hylätä pääsoittimensa kokonaan. Vapaa-ajallaan he tarttuvat mieluummin esim. opistoaikaiseen sivuinstrumenttiinsa, aloittavat jonkin uuden soittimen soittamisen tai ryhtyvät laulamaan kuorossa. On toki mainiota, jos omalle musisoinnille löytyy se kaikkein mieluisin muoto. On kuitenkin surullista, jos se instrumentti, johon on eniten panostanut, ei pysty tarjoamaan onnistumisen kokemuksia tai musisoinnin riemua.

3.4 Yksin ja harrastajaksi?

Moni oppilas on kokenut opiskelun musiikkioppilaitoksessa yksinäiseksi (ks. Tuovila 2003, 171–173, 224, 233; Holma 1993, 28–29; Lappalainen 1997, 46–49). Tämä on huolestuttavaa, sillä esimerkiksi Annu Tuovilan tutkimuksessa (2003) yksinäisyys oli yhteydessä mm. esiintymis- ja tutkintotilanteiden pelkäämiseen, oman osaamisen kyseenalaistamiseen ja harrastuksen lopettamiseen (Tuovila 2003, 172, 233; ks. myös Vääntinen 1996). Vaikka yhteismusisoinnin tärkeyttä on viimeisimmässä Opetussuunnitelman perusteissa korostettu (Opetushallitus 2002) ja vaikka soittaminen on tosiasiassa hyvin sosiaalista toimintaa, uskon Erja Kososen (2001, 116) olevan valitettavan oikeassa todetessaan yhteisöllisyyden jääneen länsimaisen taidemusiikin käytänteissä toissijaiseen asemaan.

Yhteismusisoinnilla mielletään näet helposti olevan opinnoissa vain jonkinlainen lisäarvo. Sen roolina musiikkiopistossa on vahvistaa motivaatiota, lisätä kiinnostusta, tukea varsinaisten opiskelutavoitteiden saavuttamista sekä tuoda vaihtelua ja iloa arkiseen, yksinäiseen puurtamiseen soolo-ohjelmiston parissa (esim. Anttila 2004, 209). Myös yksilö- ja suorituskeskeinen kulttuurimme saattaa kannustaa ajattelemaan, että yksin soittaminen on jollakin tapaa arvokkaampaa ja tavoiteltavampaa kuin soittaminen yhdessä muiden kanssa. Kiireisinä vuosina oppilaat ovat esimerkiksi paljon valmiimpia luopumaan yhteismusisoinnista kuin yksityistunneistaan, vaikka monessa musiikkiopistossa myös pelkkään yhteismusisointiin osallistuminen olisi mahdollista (ja lukukausimaksukin olisi ryhmäopetuksen vuoksi pienempi). Todennäköisesti tässä ajattelutavassa näkyy myös musiikin sankaritarinoiden ja idealisoitujen elämäkertojen

vaikutus. Niissä nimittäin unohdetaan usein mainita se tosiasia, ettei huippuosajaksi ole mahdollista kehittyä yksin tai tyhjiössä (ks. Hirvonen 2003, 29–30; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 169–192).

Yksilöopetukseen painottuvassa soitonopetuksessa opettajan merkitys korostuu, sillä oppilas ja opettaja tapaavat toisensa yleensä pari kertaa viikossa, monesti kahden kesken ja vuosien ajan. Kuten monesti on osoitettu, opettaja–oppilas-suhteen laatu vaikuttaa suuresti siihen, millaisena opiskelu koetaan (esim. Kurkela 1993; Lappalainen 1997; Garam 2000; Kosonen 2001; Tuovila 2003, Anttila 2004; Hyry 2007). Usein soitonopettajasta tulee lapselle merkityksellinen ja tärkeä aikuinen, kasvattaja, jonka mielipiteet, uskomukset ja arvostukset vaikuttavat oppilaaseen (esim. Kosonen 2001, 97; P. Ylinen 2005, 36). Opettajan olisikin hyvä tiedostaa toimintansa taustalla vaikuttavat asenteet, arvot ja ajatusmallit, jotta hän ymmärtäisi, mitä soittotaidon ohessa tulee oppilailleen opettaneeksi. Jos opettaja esimerkiksi näkee yhteissoitolla olevan vain välinearvoa, siirtyy tämä ajatus todennäköisesti myös oppilaille.

On hyvä huomata, että esimerkiksi arvioinnin avulla osoitetaan, millaisia taitoja oppilaitoksessa arvostetaan. Perinteiset arviointikäytännöt ohjaavat oppilaita kehittämään yksilötaitoja. Tilannetta ei välttämättä auta, vaikka opettajat kuinka yrittäisivät puheellaan korostaa yhteismusisointitaitojen tärkeyttä. Arviointi näet suuntaa oppimista. Jos oppilas saa arvosanan yksilötaidoistaan, mutta yhteismusisoinnista vain suorituserkinnän, on todennäköistä, että hän panostaa enemmän yksilötaitojensa kehittämiseen.

Oppilaan yhteissoittomahdollisuuksia määrittävät olennaisesti soitonopettajan opetusratkaisut, sillä yhteissoiton järjestäminen on usein soitonopettajan vastuulla (Tuovila 2003, 166–167). Joidenkin opettajien mielestä yhteissoitto on erottamaton osa harrastusta, joten heidän oppilaansa soittavat yhdessä muiden kanssa heti alusta lähtien. Toisten mielestä taas oppilas voi aloittaa yhteissoiton vasta sitten, kun hänen taitonsa ovat kehittyneet riittävän korkealle tasolle. Tämä näkemysero on todennäköisesti yhteydessä siihen, edetäänkö opetuksessa opettajan mielestä kokonaisuudesta osiin vai osista kokonaisuuteen (ks. Laine & Soini 2002, 44–45).

Annu Tuovilan tutkimukseen (2003) osallistuneista oppilaista yllättävän suuri osa oli jäänyt ilman säännöllistä yhteismusisointia (ks. myös Kosonen 2001; Tikka 2005).

Oppilaiden mielestä yhteismusisointi on kuitenkin yleensä hauskaa, he ovat siitä kiinnostuneita ja heillä on siitä myönteisiä kokemuksia (esim. Kosonen 2001, 97; Numminen 2005, 75). Myös tätä taustaa vasten on kummallista, että yhteissoittoa harrastetaan oppilaitoksissa niin vähän.

Annu Tuovilan tutkimuksessa (2003) yhteissoiton järjestäminen koettiin ongelmalliseksi mm. opettajien ja oppilaiden kiireisten aikataulujen, oppilaiden taitoerojen, puuttuvien tilojen ja puuttuvien määrärahojen vuoksi. Ryhmän ohjaaminen vaati lisäksi yksilöopetukseen tottuneilta opettajilta erilaista suunnittelutyötä, johon kaikilla opettajilla ei ollut aikaa eikä halua. (Tuovila 2003, 166–167.) Käsitykseni mukaan myös perinteiset arviointikäytännöt ovat osasyllisiä siihen, että yhteismusisointi jää monen oppilaan kohdalla liian vähäiseksi (ks. tarkemmin luku 7.5).

Yhteismusisoinnin vähyys saattaa juontaa juurensa ajalta, jolloin *oikea työskentely* ja *viihtyminen* nähtiin ristiriitaisina ja toisensa poissulkevinä asioina. Perinteisesti viihtyminen on näet liitetty harrastajien kasvattamiseen, iloiseen mutta päämäärättömään soitteluun, josta puuttuvat sekä laatuvaatimukset että johdonmukaisuus. Mikäli harrastaminen oli kivaa ja mukavaa, sen kuviteltiin etenevän oppilaan ehdoilla sinne tänne ja koko toiminnan olevan tuuliajolla¹³. Oikea työskentely puolestaan oli kurinalaista ja tarkkaa: Soittamiseen tosissaan suhtautuvat kasvoivat opettajan valvovan silmän alla, tiukassa kurissa ja nuhteessa. Kun oppipojat kehittyivät, mestarit saivat kunniaa heidän saavutuksistaan (esim. K. Lehtonen 2004, 25).

Tällainen ajattelu ei vielääkään ole täysin historiaa. Hyvänä esimerkkinä mainittakoon Lahden Konservatorion (2008) työpaikkailmoitus, jossa soitonopettajia suositeltiin liittämään hakemukseensa ”selvitys oppilaittensa tähänastisista kurssisuorituksista, kilpailumenestyksistä ja sijoittumisesta jatko-opintoihin”. Myös yhteissoiton väheksymistä ilmenee soitonopetuskulttuurissa edelleen (ks. esim. Tikka 2005, 7–9, 84–86). Toisinaan opettajat antavat ymmärtää, että orkesterisoitto vie aikaa ns. oikealta soitolta. Erja Kososen tutkimuksessa (2001, 97) tämä näkyi mm. siten, että oppilaat ja opettajat panostivat suuresti soolo-ohjelmien ja etenkin kurssitutkintokappaleiden valmistamiseen, jolloin yhteismusisointiin ei välttämättä jäänyt aikaa ollenkaan. Seppo Kimasen mielestä tämä on ”absurdia, juuri yhteissoittoa ja esiintymistä vartenhan

¹³ Harrastajien kasvattaminen on ymmärretty siis samalla tapaa väärin kuin vapaa kasvatus (ks. myös Helander 2004).

musiikkia opiskellaan.” (Lempinen 1998b, 32.) Yhteissoitto antaa lisäksi mahdollisuuksia aivan toisenlaiseen musiikin kokemiseen ja nostaa musiikin tekemisestä syntyvän nautinnon aivan toiselle tasolle. On sääli, jos musiikkioppilaitoksessa nämä asiat jäävät oppimatta.

Riitta Hanifi (1998) tutki niitä Elämysten jäljillä -kirjoituskilpailuun lähetettyjä omaelämäkertoja, joiden kirjoittajat keskittyivät kuvaamaan rakkauttaan musiikkiin. Monilla kirjoittajilla kuorot ja orkesterit olivat muodostaneet merkittävän musiikillisen yhteisön, jossa oli mahdollista tutustua hyvään musiikkiin, saada samanhenkisiä ystäviä sekä kehittää omia kykyjä. Yhteisöt olivat monesti tiiviitä ja vaativat intensiivistä sitoutumista sekä runsaasti ponnisteluja. Kukaan kirjoittajista ei kuvannut musiikinopiskeluaan vähäpätöisenä pikkuasiana, vaan hyvin voimakkaasti itseä vaikuttaneena positiivisena tai negatiivisena asiana. Soittaminen tai laulaminen oli keskeinen osa kirjoittajien identiteettiä, ja monella tämä harrastus oli säilynyt läpi elämän. (Hanifi 1998, 425–426; ks. myös Satosuo 1998, 66.) Riitta Hanifi (1998, 432) uskookin, että jos identiteetti rakentuu musiikin varaan ja jos musiikki on ihmisen elämän kivijalka, niin musiikin korvaaminen millään muulla on erittäin vaikeaa (ks. myös Kurkela 1993, 392).

Kulttuuriset tarinat ja myytit ohjaavat toimintaamme ja vaikuttavat ajatteluunne, tiedostimme niitä tai emme. Ne ovat juurtuneet syvälle yhteisön traditioon ja toimintatapoihin muodostaen osan yhteisön identiteetistä sekä siitä horisontista, jota vasten omaa elämää tarkastellaan. (Bruner 1987, 1996; Huhtanen 2004, 76–82.)

4 Harrastajasoittajaksi tulemisesta

4.1 Identiteetti

Aiemmin yksilön paikka yhteisössä määräytyi syntyperän perusteella. Yhteiskunnalliset rakenteet, paikallisyhteisö, myytit ja perinteet määrittivät hyvin pitkälle sen, mitä kukin oli. Jokainen syntyi omalle paikalleen ja pysyi siinä koko elämänsä ajan. Tavallisen ihmisen ei tarvinnut edes ajatella, kuka hän oikein on. Modernina aikana ymmärrettiin kulttuurin, yhteiskunnan ja merkityksellisten toisten¹⁴ vaikutus. Minuutta ei enää pidettykään staattisena ja annettuna ominaisuutena, vaan identiteetin katsottiin muodostuvan vuorovaikutuksessa. Modernissa maailmassa vallitsi kuitenkin vielä samanlaisuuden paine. (Heikkinen 1999a, 184–185; Hall 2002, 21–22; Hirvonen 2003, 24.)

Nykyisessä, entistä enemmän ihmisen yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta painottavassa yhteiskunnassamme (Anttila 2004, 143) yksilöksi tuleminen on paitsi mahdollisuus, myös pakko. Yksilö ei voi vain passiivisesti olla sitä, mitä on, vaan hänen tulee ensiksi valita, mitä hänestä tulee, ja lisäksi vielä luoda itsestään se, mitä haluaa olla. Staattisuuden ja ennaltamääräytyvyyden tilalle on tullut runsaasti mahdollisuuksia ja vapautta. Samalla tosin myös epävakaus, valinnanvaikeus ja yksilön vastuut ovat lisääntyneet. (Heikkinen 1999a, 185–186; 1999c, 48–49; Jokinen 2002, 63–64; Hirvonen 2003, 24–25.) Ei siis ole mikään ihme, että identiteetin rakentuminen on koko elämän mittainen prosessi.

Nykykäsityksen mukaan ihmisellä ei ole mitään kiinteää tai pysyvää identiteettiä, vaan ihminen rakentaa itselleen erilaisia identiteettejä (esim. Heikkinen 1999c, 50; Hall 2002, 23, 39; Jokinen 2002, 65). Yksi asia yhdistää häntä yhtäälle ja toinen toisaalle (Hämeenniemi 2007, 69). Tässä elämänprojektissa yksilö joutuu näkemään paljon vaivaa hahmottaakseen, kuka hän on, mistä hän tulee ja mihin hän kuuluu (Hanifi 1998, 432; Heikkinen 1999a, 185–189; Hall 2002, 22). Lukuisia erilaisia elämänmuotoja tarjoavan informaatiotulvan keskellä yksilö voikin joutua hämmennyksiin, eikä oman identiteetin muodostaminen ole aina yksinkertaista (Wenger 1998, 159–161; Heikkinen 1999a, 185–189; 1999b, 286; Jokinen 2002, 66–67; Hirvonen 2003, 24–25). Työtä tuskin helpottaa,

¹⁴ Esimerkiksi vanhemmat, vertaisryhmä, sisarukset, soitonopettajat ja idolit (ks. Davidson, Howe & Sloboda 1997, 197–203).

että identiteetit harvoin ovat selvärajaisia tai muodostuvat siisteistä, erillisistä palikoista (Wenger 1998, 159; Hämeenniemi 2007, 70).

Myöhäislatinan sana *ide'ntitas*, viittaa samuuteen ja yhtäläisyyteen (Heikkinen 1999b, 276). Kun otetaan huomioon, että ihminen muuttuu ajan kuluessa, voidaan identiteettejä tarkastella sen suhteen, mitkä yksilön ominaisuudet tai piirteet ovat pysyneet samoina ja missä määrin (ks. Heikkinen 1999b, 277–279). Mielestäni kiinnostavampaa on kuitenkin pohtia identiteetin samuutta suhteessa muihin yksilöihin: Asiat, jotka aiheuttavat samanlaisuuden tai tuttuuden tunteen, paljastavat, mihin ryhmiin identifioin itseni. Vastaavasti erilaiselta tai vieraalta tuntuvat asiat kertovat, etten mielestäni kuulu tuohon ryhmään. Identiteetti muotoutuu siis erilaisiin yhteisöihin osallistumisen – ja toisaalta osallistumattomuuden – kautta. (Wenger 1998, 153, 164; Hall 2002, 77–222.)

Identiteettityössä nähdään käynnissä kaksi samanaikaista prosessia: Toisaalta yksilö liittyy häntä ympäröivään yhteisöön ja samaistuu häntä ympäröivään kulttuuriin, ja toisaalta hän erottautuu muista itseytymällä omaksi persoonallisuudekseen. (Ks. esim. Heikkinen 1999c, 52–55; Hirvonen 2003, 25–26, 133–134.) Tämä kahdensuuntainen prosessi on käynnissä koko ajan, joten identiteetin kehittymisen kannalta on ratkaisevaa, millaisten yhteisöjen ja kulttuurien vaikutuspiirissä ihminen rakentaa identiteettejään (Numminen 2005, 73, 75).

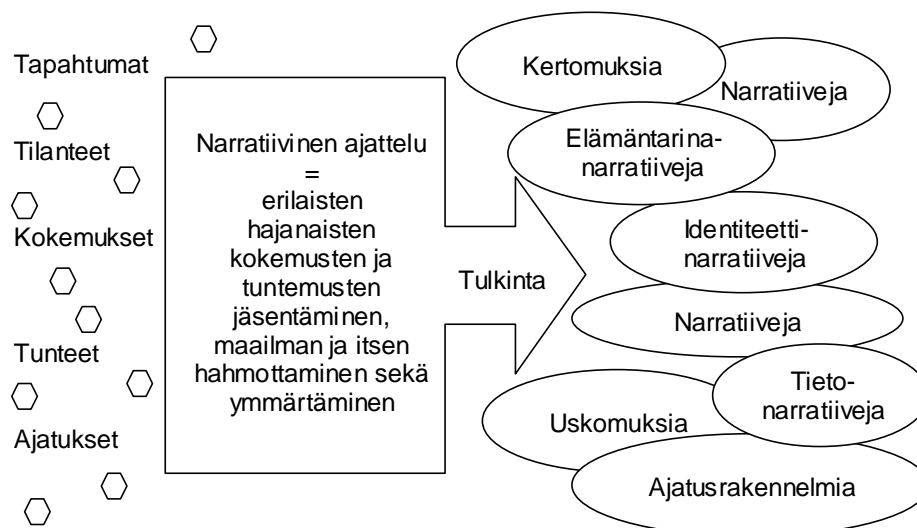
Identiteetti on jatkuvaa oman itsen neuvottelua, jatkuvaa joksikin tulemistä. Se on siis prosessi, joka on käynnissä koko ajan, joten identiteetti muotoutuu kaiken aikaa. (Wenger 1998, 151, 154; Hall 2002, 39.) Identiteetteihimme vaikuttaa se, mitä itse kerromme¹⁵ tai ajattelemme itsestämme ja se, mitä muut kertovat tai ajattelevat meistä. Identiteetit muodostuvat kuitenkin hyvin paljon myös tekojen ja toiminnan perusteella. Se, keitä todella olemme, piilee siis siinä, kuinka elämme päivästä toiseen (Wenger 1998, 151). Nykykäsityksen mukaan ihmiset rakentavat itselleen useita identiteettejä ja valitsevat niistä aina kuhunkin tilanteeseen sopivimman (esim. Hämeenniemi 2007, 69). Mitä paremmin yksilö onnistuu valinnassaan ja mitä paremmin hän pystyy muovautumaan kuhunkin tilanteeseen ja yhteisöön, sitä paremmin hän todennäköisesti menestyy (Jokinen 2002, 65).

¹⁵ Voimme kertoa itsestämme monella tapaa, sillä itseilmaisun keinoja on paljon: esim. sanat, kuvat, pukeutuminen ja hiustyyli (esim. Juvonen 2000, 203–203; Heikkinen 2001, 33).

4.2 Narratiivinen identiteetti

Mielestäni ihminen on kertova ja kertomusten kautta maailmaansa tulkitseva olento, joka ymmärtää itseään, elämäänsä ja ympäröivää maailmaa tarinan muodossa (ks. esim. Vilkkio 1991; Bruner 1996, 121; Heikkinen 1999b, 2001, 2002; Huhtanen 2004, 24). Kiinnostus maailman ja identiteetin rakentumiseen kertomusten välityksellä on viime aikoina lisääntynyt (Heikkinen 2001, 24). Puhutaan jopa tietoyhteiskunnan muuttumisesta narratiiviyhteiskunnaksi, jossa tarinat ja mielikuvat vaikuttavat valtavasti esimerkiksi ihmisten kuluttajatottumuksiin (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999; Heikkinen 2000a, 47; 2002, 13–14).

Yksittäiset elämäntapahtumat saavat merkityksen, kun ne liitetään tarinallisen ajattelun avulla muihin kokemuksiin, tunteisiin ja ajatuksiin. Näin syntyvien erilaisten narratiivien avulla ihminen hahmottaa maailmaa ja itseään. Tällaisen ajattelun avulla ihminen pystyy myös luomaan jatkuvuutta menneen, nyt olevan ja tulevan välille. (Hirvonen 2003, 28; Tolska 2003, 32–33.) Ymmärrän narratiivisen ajattelun siis Paul Ricoeurin lailla (esim. Hänninen 1991; Hirvonen 2003, 28) eräänlaisena eheyttävänä ajatteluna (ks. Kuvio 3).



KUVIO 3. Narratiivisuus eheyttävänä ajatteluna.

Narratiivisen ajattelun kautta erilaiset hajanaiset kokemukset ja ajatukset saavat merkityksen ja yhdistyvät kokonaisuuksiksi, erilaisiksi narratiiveiksi.

Kun elämää katsotaan taaksepäin, sen yksittäiset tapahtumat ja kokemukset, monenlaiset tunteet, ajatukset ja valinnat, ohikiitävät hetket ja erimittaiset episodit tuntuvat siis muodostavan kokonaisuuden. Narratiivi voisi laajimmillaan tarkoittaa lähes mitä tahansa

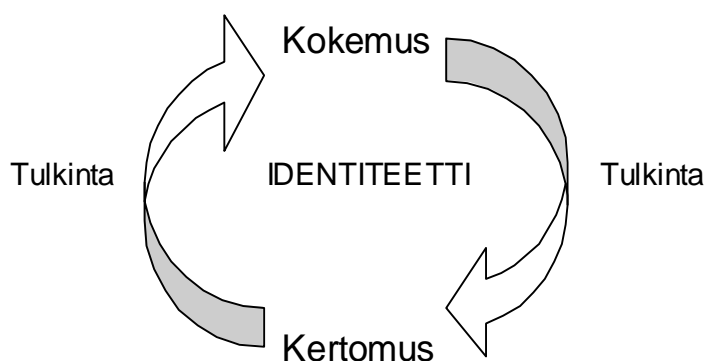
puhuttua tai kirjoitettua tekstiä (ks. Huhtanen 2004, 20–21), mutta tässä tutkielmassa keskityn vain identiteettinarratiiveihin.

Narratiivisen identiteettikäsityksen mukaan identiteettityö on huomattavalta osaltaan kertomuksiin perustuvaa: Yksilö rakentaa identiteettejään elämäänsä koskevien kertomusten välityksellä. Koska erilaiset kokemukset ja tapahtumat saavat eri näkökulmissa erilaisia merkityksiä ja koska käsityksemme itsestä, elämästä ja tavoitteista muuttuvat uusien kokemusten myötä, kertomamme tarinat muuttuvat. Identiteettiä voidaanakin luonnehtia ihmisen aina uudelleen rakentamaksi kertomukseksi siitä, kuka hän on. Narratiivinen identiteetti on siis ihmisen elämästä ja elämän aikana koetuista kokemuksista kertyvä, jatkuvasti uudelleen muotoutuva tarina. (Heikkinen 1999a, 1999b, 2001; Hirvonen 2003, 27, 32.)

Tarkastelupisteestä ja -perspektiivistä riippuen seurailemme erilaisia punaisia lankoja ja muodostamme erilaisia kertomuksia: voimme kertoa itsestämme esimerkiksi työntekijänä, kuluttajana, vanhempana tai musiikin harrastajana. Kertoessamme itsestämme valitsemme väistämättä, mitä kerromme tai jätämme kertomatta. Osa näistä valinnoista on tietoisia ja osa tiedostamattomia. Tarina elämästämme on siis eräänlainen suodatus henkilökohtaisesti koetusta todellisuudesta, ja siihen vaikuttaa väkisin myös ymmärrys, että se on samalla oman elämän esittämistä jollekulle toiselle. Kertomukset muuttuvan sen mukaan, millaisesta perspektiivistä omaa elämää tarkastellaan ja kenelle omasta elämästä kerrotaan. (Vilko 1988, 82–83; Heikkinen 1999b, 277; Tolska 2003, 34–35; Huhtanen 2004, 22–23, 126–128, 139; Sääntti 2004, 181, 183, 186.) Vaikka kertomukset muuttuvat jatkuvasti, on kuitenkin hyvä huomata, että ne ovat aina ehjiä kokonaisuuksia. Ehjän kertomuksen rakentaminen elämästä on nimittäin terveen minän kannalta välttämätöntä hajanaudessa ja ohikiitävässä maailmassa (Heikkinen 1999b, 279; 2001, 116; Hämeenniemi 2007, 74.)

Tarinan ja identiteetin suhde ei kuitenkaan ole yksioikoinen, sillä sen lisäksi, että tarina imitoi elämää, niin elämä imitoi tarinaa (Bruner 1987, 13). Kertomusten voidaan ajatella olevan jatkuvaa elämän tulkintaa. Elämän merkitys on puolestaan riippuvainen niistä kertomuksista, joita siitä kerrotaan, joten elämä on jatkuvaa kertomusten uudelleentulkintaa. (Bruner 1987, 31; Heikkinen 1999b, 282–283; Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999; ks. Kuvio 4). Koska narratiivit sekä tuottavat että välittävät

todellisuutta (Heikkinen 2001, 185), on lähes mahdoton erottaa, mikä siitä on elettyä ja mikä tarinaa (Vilkko 1988, 81).



KUVIO 4. Kertomus ja kokemus hermeneuttisella kehällä.

Narratiivinen identiteetti on tämän tulkintaspiraalin keskiössä (vrt. Heikkinen 1999, 283).

Identiteettimme muovautuvat siis jatkuvasti erilaisten kokemusten, kertomusten ja tulkintojen kautta. Tässä prosessissa yksilöä ympäröivillä kulttuureilla on merkittävä rooli. Kertomukset ovat nimittäin sidoksissa siihen kulttuuriin, jossa elämästä kerrotaan. (Bruner 1987; Tolska 2003, 34–35; Hirvonen 2003, 26; Huhtanen 2004, 19, 33.)

4.3 Yhteisön merkitys

Ihmisen voidaan ajatella koostuvan biologiastaan, mielestään ja yhteisöstään (Hyypä 2002, 46; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 18). Ei ole kuitenkaan helppo sanoa, mihin yksilöllisyys loppuu ja mistä kollektiivisuus alkaa, sillä yksilölliset ajatuksemme, käsityksemme, tapamme jne. heijastavat aina myös yhteisöjamme. Meistä ei siis tule ihmisiä yksin, mutta toisaalta minkään yhteisön jäsenyys¹⁶ ei myöskään päättä, keitä tai millaisia me olemme. Tietomme ja tekemme eivät ole puhtaasti yksilöllisiä valintoja, mutta eivät myöskään puhtaasti seurausta johonkin ryhmään tai kategoriaan kuulumisesta, vaan kaikki tämä neuvotellaan tekemisen ja vuorovaikutuksen kautta. (Wenger 1998, 146; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 219–232.) Vaikka yksilö siis toimiikin jossain tilanteessa yksin, niin toiminta tapahtuu yhteisössä toiminnalle annettavia merkityksiä vasten. (Numminen 2005, 75.)

¹⁶ Yhdellä ihmisellä voi olla useita vertaisryhmiä: esimerkiksi työyhteisö ja kollegat, harrastuskaverit, läheiset ystävät, samanhenkiset naapurit, seurakunta, vakioravintolan tutut kanta-asiakkaat, saman urheiluseuran kannattajat ja saman maan asukkaat (Jokinen 2002, 65).

Musiikkia opiskelevan yksilön käsitys itsestä muovautuu pitkässä prosessissa, joka alkaa jo lapsuudessa (Hirvonen 2003, 26). Kun yksilö aloittaa musiikkiharrastuksen, hän samalla joutuu soitonopetuskulttuurin vaikutuspiiriin (ks. Huhtanen 2004, 78–83). Yhteisön avulla ihminen jäsentää sekä itseään että yhteisön toimintaa (Numminen 2005, 75). Osin tiedostamattaan hän alkaa peilata itseään muihin ja lukea toisten reaktioista, tuliko toimineeksi tietyissä tilanteissa oikein. Vähitellen, usein yritysten ja erehdysten kautta, sosiaaliset säännöt tulevat hänelle tutuiksi ja hän oppii, mikä soitonopetuskulttuurissa on hyväksyttyä, arvostettua tai sallittua. Kiinnittyminen yhteisöön tapahtuu omaksumalla vallitsevat arvot, normit ja toimintamallit (ks. Huhtanen 2004, 86–91).

Markku T. Hyypän (2002) mukaan yksi kulttuurin perimmäisistä tehtävistä saattaa olla tarjota aineistoa yhteisöllisiksi malleiksi, jotka näkyvät yhteisön jäsenten ajattelussa, tunnekokemuksissa ja käyttäytymisessä. Kaikkien yhteisöjen kulttuuritaustoista löytyykin kertomuksia, muistoja ja käytäntöjä, jotka ohjaavat yhteisön jäsenten toimintaa sekä välittävät ja ylläpitävät yhteisön arvoja (Hyypä 2002, 46; Huhtanen 2004, 78). Näitä tarinoita ja myyttejä pidetään yllä esimerkiksi erilaisten traditioiden avulla (Heikkinen 1999b, 286).

Useiden tutkijoiden mukaan oman alan asiantuntijaksi on mahdollista oppia vain asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla. Esimerkiksi tieteentekijäksi opitaan osallistumalla tieteelliseen työhön tieteentekijöiden yhteisössä ja oppimalla tieteen tekemisen kulttuuri. Kun yksilö pääsee osallistumaan asiantuntijayhteisön haasteellisiin tehtäviin, hän alkaa oppia asiantuntijayhteisön tapaa ajatella, puhua ja toimia. Vähitellen hän voi päästä yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi ja alkaa omalla toiminnallaan vaikuttaa yhteisön kehitykseen. (Bruner 1996, 132; Wenger 1998; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 134–136; Numminen 2005, 73–75; Hämeenniemi 2007, 95.) Yhteisöön osallistuminen on olennaista paitsi silloin, kun tavoitellaan jonkin alan asiantuntijuutta, myös silloin, kun taitoja kehitetään harrastusmielessä¹⁷ (Numminen 2005, 75).

Yhteisöillä ja kulttuurilla on suuri vaikutus siihen, millaisia identiteettejä yksilö itselleen luo. Ne ikään kuin luovat ne kehykset, joiden puitteissa identiteettiä rakennetaan (Hirvonen 2003, 29; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 219–230). Myös

¹⁷ Tosin joku voi mielestäni olla myös harrastamisen asiantuntija.

soitonopetuskulttuurissa kasvamisen myötä opitaan horisontti, jota vasten omaa elämää tarkastellaan ja jota vasten oma elämä saa merkityksensä. Kaija Huhtasen tutkimuksen (2004) perusteella soitonopetuksen kulttuurinen tarina kuvaa musiikin ammattilaisen kehitystä kisällistä mestariksi ja viitoittaa tien menestykseen. Tämä mallitarina antaa rakennuspuita soitonopiskelijoiden identiteetille (Huhtanen 2004, 112, 121, 179). Myös Airi Hirvosen tutkimuksen (2003, 145) perusteella soitonopetuskulttuurissa arvostetaan selvästi enemmän tavoitteellista ja systemaattista soitonopiskelua kuin soittamisen harrastamista omaksi iloksi. Tämän tutkielman kannalta kiinnostava kysymys onkin, voiko harrastajaksi kasvaa yhteisössä, joka pyrkii kasvattamaan ammattilaisia. Tai jos yhteisön tärkeimpiin arvoihin kuuluu kilpaileminen, vertailu, parhaaksi tuleminen tai muiden voittaminen, niin saako tällaisesta yhteisöstä rakennuspuita harrastajaidentiteetille?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkijan tutkimusote rakentuu sen varaan, miten hän ymmärtää tiedon ja millä tavalla maailma on hänelle olemassa (Heikkinen 2001, 19). Uskon Jerome Brunerin tavoin, että tietomme ja tietämisemme ovat aina oman mielemme tuote (mm. Bruner 1996, 19; Husu 2004, 28). Kannatan konstruktivistista – tai postmodernia – tietokäsitystä, jonka mukaisesti tieto on aina paikkaan ja aikaan sijoittuvaa. Tieto ei siis ole vakiintuva, yleinen ja staattinen rakenne, vaan pikemminkin eräänlainen kudelma, jota koko ajan rakennetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Todellisuus ja tarinat todellisuudesta ovat alati muuttuvia, jatkuvasti päivittyviä, kuten niitä kertovat ihmisetkin. (Bruner 1987, 11–12; Heikkinen 1999b, 2000a, 2002; Tuomi & Sarajärvi 2002, 56; Sääntti 2004, 184.)

Todellisuuden moniulotteisuutta tavoittaakseni halusin kerätä narratiivisen aineiston. Menetelmä sopi hyvin ontologiseen perusoletukseeni, jonka mukaisesti narratiivinen ajattelu on ihmiselle luontainen tapa jäsentää elämää, organisoida kokemuksia ja hahmottaa maailmaa. Narratiivisuuden ja harrastajamuusikon välinen suhde voidaan kiteyttää olettamukseen, jonka mukaan kaikkia identiteettejä rakennetaan osin kertomusten kautta (vrt. Heikkinen 2001, 15). Hannu L.T. Heikkinen pitääkin narratiivisuutta hyvänä vaihtoehtona identiteettien rakentumisen tutkimiseen. Hänen mukaansa kertomus minästä on oikeastaan ainoa mahdollinen lähtökohta, kun yritetään tavoittaa vastauksia kysymyksiin, kuka olen, mistä tulen ja mikä on elämäni. (Heikkinen 1999a, 189; 1999c, 59).

Narratiivien avulla rakennetaan myös sosiaalista todellisuutta (Heikkinen 2001, 14; Huhtanen 2004, 24). Michael Erben (1998) onkin väittänyt, että narratiivisessa tutkimusotteessa yksilön elämä ja sosiaalinen konteksti kietoutuvat yhteen enemmän kuin missään muussa tutkimusotteessa (Heikkinen 2001, 25). Kertomusten voidaan siten ajatella ilmentävän myös kulttuurista todellisuutta (ks. Huhtanen 2004, 20). Tässä tutkielmassa olen ajatellut harrastajasoittajien narratiivien kertovan siis jotakin myös soitonopetuskulttuurista.

5.1 Osallistujat

Keräsin aineistoni helmikuussa 2008. Aineisto muodostuu viiden sinänsä satunnaisesti valitun musiikin harrastajan kertomuksista sekä heidän itsensä piirtämistä harrastamisen

virroista. Kaikki osallistujat ovat noin kolmikymppisiä, ja kukin heistä soittaa jotakin orkesterisoitinta. Jokainen heistä on ollut, tai on edelleen, mukana Ylioppilaskunnan Soittajissa¹⁸. Kaikilla heistä on musiikkiopiston päättötodistus. Kolme heistä on lisäksi valmistunut konservatoriosta muusikoksi tai soitonopettajaksi¹⁹, mutta on sen jälkeen valinnut muunlaisen ammatin. Sukupuolijakaumaltaan osallistujat edustavat musiikkioppilaitosten todellisuutta, sillä neljä viidestä osallistujasta on naisia. Osallistujat esiintyvät tässä tutkimusraportissa peitenimillä.

5.2 Aineiston keruu

Kaija Huhtasen (2004) esimerkistä innostuneena päätin kerätä aineistoni virtamenetelmällä²⁰. Kukin osallistuja piirsi haastatteluistunnon aluksi paperille virran muotoisen kuvan omasta soittoharrastuksestaan. Tätä tehtävää antaessani pyysin osallistujaa miettimään, onko soittaminen ollut koko ajan esim. yhtä leveää tai yhtä vuolasta ja millaisia käännekohtia harrastuksessa on ollut. Pyysin osallistujaa myös merkitsemään piirrookseen lyhyesti ne asiat, jotka hänen mielestään olivat merkittävästi vaikuttaneet virran kulkuun. Tehtävänannon jälkeen annoin täyden työrauhan.

Kun piirros oli valmis, alettiin sitä käydä läpi. Aluksi osallistuja kertoi oman harrastajaksi tulemisen tarinansa piirrostaan apuna käyttäen. Tutkijan tehtävänä oli tällöin kuunnella, ja kertomukset etenivät omalla painollaan. Kuultuani kokonaisen tarinan esitin kullekin osallistujalle lisäkysymyksiä asioista, jotka mielestäni kaipasivat tarkennusta. Osallistujille esitetyt kysymykset olivat tapauskohtaisia. Kysymyksiä toki yhdisti se, että ne liittyivät soitonopiskeluun tai soittamisen harrastamiseen, mutta mitään haastattelurunkoa tms. minulla ei ollut. Toki eri osallistujille esitetyt kysymykset saattoivat toisinaan olla samankaltaisia, esimerkiksi tulevaisuus oli kaikissa haastatteluissa asia, josta oli kysyttävä erikseen. (Ks. Huhtanen 2004, 52–56.)

Nämä kohtaamiset kunkin osallistujan kanssa taltioitiin. Näiden äänitallenteiden lisäksi aineistoni koostuu osallistujien itsensä piirtämistä harrastamisen virroista.

¹⁸ YS on lähinnä Helsingin yliopiston opiskelijoista koostuva täysimittainen, perinteikäs ja aktiivinen sinfoniaorkesteri. (Ks. www.ys.fi; Talvitie 2006.)

¹⁹ Tutkinto on verrattavissa nykyiseen muusikon tai musiikkipedagogin amk-tutkintoon.

²⁰ Huhtasen (2004, 52) mukaan menetelmä on peräisin Pam Denicololta ja Maureen Popelta (1990), jotka kutsuivat sitä käärme-tekniikaksi.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimusraportissa analysoin aineistoa kahdella tavalla. Luvussa 6 tarkastelen osallistujien tarinoita ja piirroksia toisaalta narratiivisina identiteetteinä ja toisaalta tarinoina, ja teen niistä kokonaisuuksina joitakin huomioita. Luvussa 7 keskiössä on puolestaan soitonopetuskulttuuri, jota tarkastelen sisällönanalyysin sekä aiempien tutkimusten avulla. Kummankin tekemäni analyysin perustana on aineiston melko yksityiskohtainen litterointi.

Tässä tutkimusraportissa olen halunnut käsitellä aineistoa niin, että osallistujien äänet pääsevät kuuluville. Kuten Bogdan ja Biklen (1998) huomauttavat, tämä ei kuitenkaan ole täsmällinen ilmaus sille, mitä tutkijat tekevät. Sillä vaikka tutkija kuinka yrittäisi, hän ei pysty koskaan väistämään sitä tosiasiaa, että lopulta hän on se, joka tarinat lukijoilleen kertoo – eivät henkilöt itse. (Bogdan & Biklen 1998, 204.) Tutkijan ei siis ole koskaan mahdollista vaientaa täysin omaa ääntään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö narratiivien avulla olisi mahdollista ilmentää koetun todellisuuden moniulotteisuutta.

”Elämän virran pysäyttämisen – analyysillä ’halvaannuttamisen’ – sijaan” (Huhtanen 2004, 143) olen pyrkinyt esittämään näitä kokemuksia elävästi. Narratiiveille ominainen kyky vangita tapahtumia ja ilmiöitä sekä rikkoa tieteen ja taiteen rajoja on viehättänyt minua alusta asti. Tarinat myös johdattavat lukijaa tapahtumien äärelle ja tempaisevat mukaan kertojien kokemuksiin (Huhtanen 2004, 20). Siksi olen yrittänyt säilyttää harrastajasoittajien tarinat ja ajatukset mahdollisimman alkuperäisinä. Olen näin myös yrittänyt päästää lukijan mahdollisimman lähelle harrastajasoittajien maailmaa. Kuten kaikessa ymmärtävässä tutkimuksessa, myös tässä työssä on pyritty ottamaan mahdollisimman vakavasti se, mitä asianosaiset itse ovat sanoneet ja miten he itse ovat tapahtumat kokeneet (ks. esim. Cohen, Manion & Morrison 2000, 28; Huhtanen 2004, 22). Kuten Janne Sääntti (2004, 185) asian kärjistää, keskiössä ei ole se, mitä todella tapahtui, vaan miten yksilö tapahtuman koki.

5.3.1 Narratiivien analyysi

Luvussa 6 esittelen viisi harrastajasoittajaksi tulemisen tarinaa. Olen supistanut minulle kerrotut kertomukset eräänlaisiksi ydinnarratiiveiksi, juonen rungoiksi (ks. Huhtanen 2004, 57). Henkilöiden nimet on vaihdettu, mutta jokaisen tarinan yhteydessä on

haastatellun itsensä piirtämä harrastamisen virta. Kussakin tarinassa valtaosa tekstistä on peräisin kertojalta itseltään, ja olen tietoisesti pyrkinyt säilyttämään kertojien omia sanamuotoja mahdollisimman paljon.

Puhutun ja kirjoitetun kielen melko suuristakin eroista johtuen minun on täytynyt järjestellä tekstiä uudelleen, leikata ja liimata, muuttaa lauserakenteita ja tiivistää, tiivistää ja vielä kerran tiivistää. Anni Vilkon (1988, 82) tavoin olen havainnut, että kun puhuttu kieli kääntyy kirjakieliseksi tekstiksi, tarinan painotukset muuttuvat. ”Kerrotun luuranko” (Huhtanen 2004, 57) on silti oiva nimitys näille eräänlaisille tapauksertomuksille, jotka olen tähän tutkimusraporttiin redusoinut. Niissä kiteytyy kunkin osallistujan kertoma tarina, mutta jokainen tarina olisi kerrottuna rikkaampi: luiden ympärillä olisi enemmän lihaa.

Ydintarinoista jää väistämättä pois paljon kertojan ja kuulijan välistä vuorovaikutusta. Olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään sellaiset osallistujien esittämät kommentit, jotka liittyvät harrastamisen virtaan. Vaikka ne rikkovatkin tarinoiden rakennetta ja jollain lailla katkaisevat juonen etenemisen, on niistä silti mielestäni enemmän hyötyä kuin haittaa. Ne auttavat ymmärtämään harrastamisen virtoja sekä päästävät lähemmäs kunkin haastatellun ajatusmaailmaa ja käsitystä siitä, kuinka hänestä tuli musiikin harrastaja.

Tässä tutkimusraportissa esiteltyt harrastajasoittajien tarinat ovat siis jo eräänlaisia omia tulkintojani. Vaikka ne pyrkivät olemaan mahdollisimman uskollisia alkuperäisille tarinoille, on ne kuitenkin nähtävä tulkintani valossa syntyneiksi uusiksi narratiiveiksi.

5.3.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Vaikka narratiivinen analyysi olisi tarjonnut mahdollisuuksia myös kulttuurisempaan lähestymistapaan, havaitsin saavani soitonopetuskulttuurin kehittämisen kannalta kiinnostavampaa tietoa laadullisen sisällönanalyysin²¹ avulla.

Sisällönanalyysissä lähestymistapani oli aineistolähtöinen. Poimin osallistujien puheesta kiinnostukseni herättäneet kohdat. Toisinaan osallistujat puhuivat asioista hyvin selvästi ja monisanaisesti, toisinaan minun oli tutkijana tartuttava niihin pieniin vihjeisiin, joita

²¹ Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–121.

osallistujat minulle tarjoilivat²². Tämän jälkeen ryhmittelin poimimani kommentit ja aloin kirjoittaa auki niiden herättämiä ajatuksia. Keräsin kuhunkin teemaan liittyen myös muiden tutkijoiden havaintoja sekä ajatuksia. Mielestäni näin oli mahdollista saada kokonaisvaltaisempi käsitys aiheesta, ja sen vuoksi tulosten raportointi linkittyi jatkuvasti muuhun alan kirjallisuuteen. Vähitellen nämä kokonaisuudet täsmentyivät ja lopulta ymmärsin niiden olevan soitonopetuskulttuurin kehittämiskohteita (ks. luku 7).

Osallistujien puheesta lainaamani otteet on kursivoitu ja usein myös sisennetty, jotta ne erottuvat selvemmin muusta tekstistä. Katkelmat on siis poimittu osallistujien puheesta, mutta ne eivät kuitenkaan ole suoria lainauksia. Olen näet kääntänyt nämä kommentit kirjakielelle. Lähinnä tämä on tarkoittanut sitä, että olen poistanut murteet, lisännyt sanoihin puhekielessä pois jääneet äänteet, ja korjannut esim. joitakin taivutusmuotoja. Toisinaan katkelmaa on pitänyt muokata hieman radikaalimmin: jättää pois turhaa toistoa tai muuttaa lauserakennetta. Kaiken tämän muokkauksen tarkoitus on ollut sekä parantaa osallistujien anonymiteettiä että kiinnittää lukijan huomio varsinaiseen asiaan: Olen pyrkinyt siihen, että osallistujien ajatukset tulisivat mahdollisimman ymmärrettäväksi myös heidän tarinastaan irrallisina.

5.4 Tutkimustehtävä

Tässä tutkielmassa tarkastelen soitonopetuskulttuuriamme harrastamisen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Millaisen näyttämön soitonopetuskulttuuri tarjoaa harrastajasoittajan²³ identiteetin rakentumiselle? ja 2) Miten soitonopetuskulttuuria voisi kehittää, jotta se tarjoaisi parhaat mahdolliset eväät elinikäisen soittoharrastuksen syntymiselle?

Olen vastannut ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni osin jo luvuissa 2 ja 3. Tätä vastausta täydentää luku 6. Jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvussa 7.

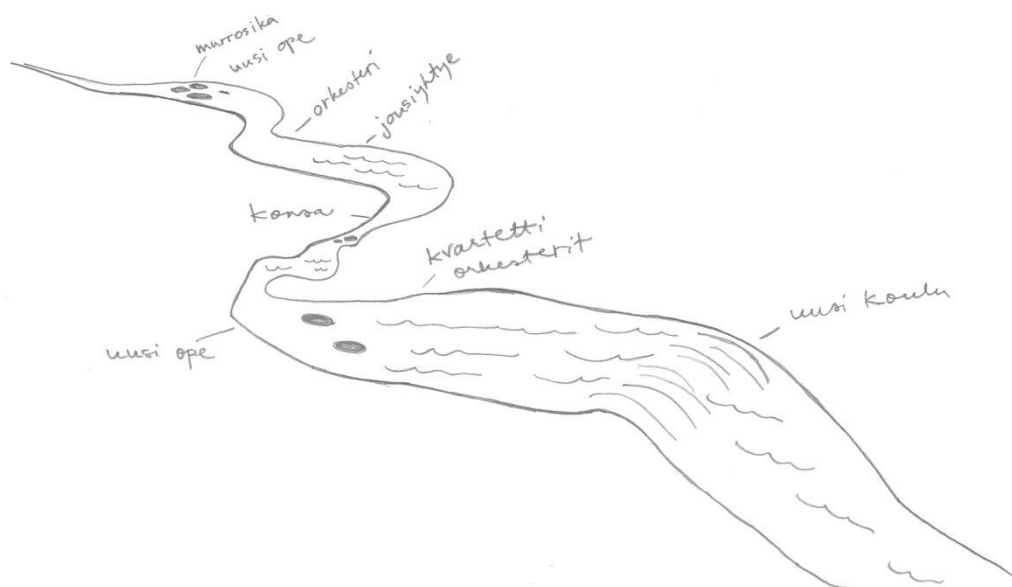
²² Anni Vilkon (1988, 87) tavoin olen halunnut uskoa, etteivät kertojat antaneet niitä turhaan.

²³ Harrastajasoittajalla tarkoitan tässä tutkielmassa soittajaa, joka omaehtoisesti harrastaa soittamista musiikkioppilaitoksen jälkeen, esim. musiikin laajan oppimäärän suoritettuaan. Kaikki muut musiikkiharrastukset paitsi soittaminen (esim. laulaminen, säveltäminen tai musiikin kuuntelu) on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

6 Harrastajaksi tulemisen tarinat

Tässä luvussa esittelen tähän tutkimukseen osallistuneiden musiikinharrastajien tarinoista muotoilemani ydinnarratiivit. Haluan korostaa, että tässä luvussa esitetyt tarinat ovat tulkintoja alkuperäisistä tarinoista. Kun puhuttu tarina on saatettu kirjalliseen muotoon ja mahdutettu melko pieneen tilaan, ovat tarinoiden painotukset muuttuneet. Niillä on esikuvansa todellisessa elämässä, mutta olen tutkijana korostanut niiden tiettyjä piirteitä. Jokaisen tarinan yhteydessä on harrastajan itsensä piirtämä harrastamisen virta. Kutakin tarinaa seuraa myös siitä tekemäni analyysi. Luvussa 6.6 teen joitakin yleisempiä huomioita näihin narratiiveihin liittyen, ja se sisältää myös laadullista sisällönanalyysia.

6.1 Hilla



Hilla aloitti soittamisen tosi pienenä, 3 ½ -vuotiaana. Harrastaminen oli sellaista tasaisen taajaa. Soittotunti oli kahdesti viikossa, ei ollut mitään orkesteria tai muuta. Soittaminen oli Hillan mielestä ihan kivaa, sillä hän piti opettajastaan paljon. Hilla oli sellainen kiltti tyttö, mistä syystä murrosiän kynnyksellä opettaja päätti siirtää hänet musiikkiopistoon tulleele uudelle opettajalle. Samassa yhteydessä Hilla vaihtoi pääinstrumenttiaan. Nämä muutokset näkyvät Hillan piirtämässä harrastamisen virrassa melko suurena karikkona. Piti opetella paljon uutta, ja oli uusi opettaja. Opettaja oli erityyppinen kuin se entinen ja ehkä vähän vaativampi. Lisäksi oli vähän sellaista murrosikää, ettei olisi aina jaksanut treenata ja että voi ei, miksi taas pitää mennä.

Ensimmäinen iso käännös tuli, kun Hilla oppi tuntemaan uuden opettajan ja ymmärtämään, että tämä soittohan on ihan tosi kivaa. Sitten mukaan tuli myös yhteismusisointia: kamariorkesteri ja jousiyhtye. Se oli ihan älyttömän kivaa, ja silloin meni tosi kovaa, mistä kertovat piirroksen aallot. Kun musiikkiopisto aika läheni loppuaan, Hillasta tuntui, ettei hän haluaisi lopettaa soittamista. Hän alkoi miettiä, että lähtisi jatkamaan opintoja. Järkytykseen hän sai kuulla opettajaltaan, ettei hänen tämän mielestä kannattaisi hakea mihinkään. Hilla päätti kuitenkin yrittää, ja pääsi konservatorioon opiskelemaan. Se oli aluksi kauhean vaikeata. Tuli taas uusi opettaja ja tekniikka pistettiin ihan uusiksi. Tämä vaihe harrastamisen virrassa on kapea ja mutkikas. Se oli semmoista turhauttavaa, tasaisen taajaa ja aika pienimuotoista, mikä laittoi Hillan miettimään, miksi hän oli hakenut ammattiopintoihin ja haluaako hän todella tehdä tätä.

Konservatorion viimeiseksi vuodeksi Hillalle tuli uusi opettaja. Hän laittoi taas ensiksi tekniikat uusiksi, mutta oli aivan mahtava opettaja. Hilla kokee saaneensa häneltä äärettömän paljon: Hän kasvoi muusikkona ja löysi itsestään aivan uusia ulottuvuuksia, jotenkin uuden minän. Tämän opettajan kanssa työskenteleminen oli semmoista etsimistä tai kaivamista, jotenkin syväluotaavaa, ei sellaista pintapyyhintää kuin aiempien opettajien kanssa. Ratkaisuja etsittiin ja löydettiin yhteistyössä. Opettaja oli myös vaativa, ja hänen avullaan Hilla oppi entistä paremmin tarkkailemaan omaa soittamistaan, kuuntelemaan ja korjaamaan myös teknisiä juttuja. Kuvaan tuli myös lisää yhteissoittoa: kvartetti ja enemmän orkestereita. Tähän samaan käänteeseen, jonka myötä harrastamisen virta levenee huomattavasti, kuuluu sekin, että kesäleirillä Hilla koki ahaa-elämyksen, että haluaa saada enemmän irti soittimestaan.

Aika kului, ja kaikki tuntui hirveän hyvältä. Hilla uskoi, että soittamisesta tulisi hänelle ammatti. Sitten hän alkoi kuitenkin miettiä realiteetteja, ja hänestä alkoi tuntua, ettei hän soittamisella sittenkään eläisi. Vaikka hän edelleen tykkäsi soittamisesta ihan älyttömästi, niin jotain siihen ohelle piti hankkia. Hän alkoi opiskella toista alaa. Harrastamisen virrasta erottuu pieni vesiputous tai virta, joka on ajanut hänet eri suuntaan. Hilla on tiedostanut, että musiikki on hänelle tosi tärkeä juttu, muttei välttämättä ammattina. Ammattilaisuus ei kuitenkaan ole lopullisesti poissuljettu vaihtoehto.

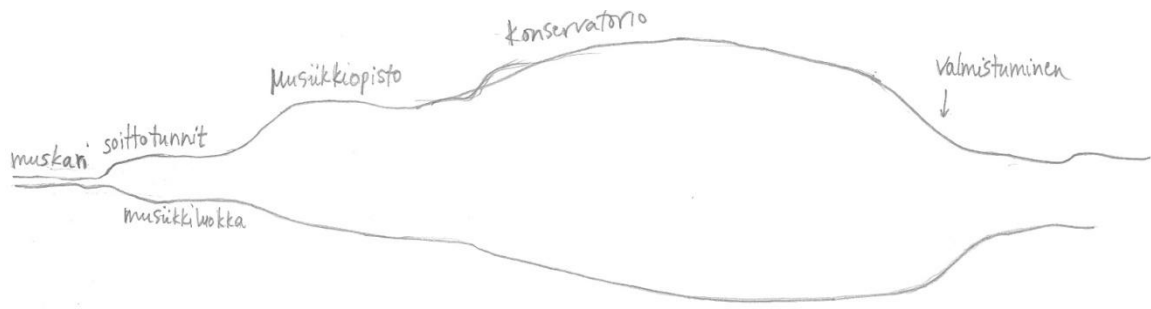
Hilla soittaa edelleen mielellään, ja hän haluaa pitää omaa soittotaitoaan yllä. Hän on mukana eri orkestereissa ja myös duo veljen kanssa toimii aktiivisesti. Yhteissoitto on ollut Hillalle aina tosi tärkeätä. Se on kannustanut, koska se on ollut kivaa ja turvallista. Hän on myös saanut yhteissoiton kautta paljon rakkaita ystäviä, esimerkiksi musiikkiopisto-aikainen jousiyhtye kokoontuu edelleen yhteen melko säännöllisesti. Ammattilaisuuden jäätyä Hilla on antanut itselleen luvan, ettei hänen tarvitse olla paras eikä osata kaikkea ihan heti. Harrastajana hän on oppinut suhtautumaan soittamiseen rennommin ja vähemmällä vakavuudella. Musiikki on Hillalle äärettömän rakas asia, ja hän haluaisi pitää sen elämässään aina. Muodossa taikka toisessa, riippuen siitä, mihin elämä vie.

Analyysi

Hillan tarinan merkittäväksi käännekohtaksi muodostui opettaja, jonka avulla hän löysi itsestään uusia ulottuvuuksia ja oppi tarkkailemaan ja suuntaamaan omaa toimintaansa. Tätä aiemmin Hillan piirroksessa näkyy hyvin se, kuinka ulkoapäin annetut vaatimukset ovat pakottaneet harrastamisen virran pieneksi mutkittelevaksi puroksi. Omat ja oppilaitoksen tavoitteet eivät todennäköisesti ole tällöin kohdanneet. Virta levenee sitä mukaa, kun Hilla oppii ymmärtämään oman roolinsa harrastuksensa aktiivisena ohjaajana ja kun mukaan tulee yhteismusisointia, soittamisen iloa sekä harrastamisen rentoutta. Kiinnostavaa on myös se, että kaikki merkittävät käännekohdat liittyvät yhteismusisointiin, minkä Hilla itse keskustelussamme totesi.

Hillan tarina on ehkä tämän aineiston selvin esimerkki siitä, kuinka tärkeää on, että oppilas tulee kohdatuksi sellaisenaan ja että oppilasta ohjataan aktiivisen tekijän rooliin, kantamaan itse vastuuta omasta soittamisestaan. Kuten Hillan tarinasta käy ilmi, opettajan rooli voi näissä asioissa olla merkittävä. Hillan tarina on myös hyvä esimerkki siitä, kuinka identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. Ammattiin valmistuneen musiikin harrastajan minuuden määrittely riippuu paljon tilanteesta. Jollakin lailla Hilla vielä etsii paikkaansa. Hänen harrastamisen virtaansa on helppo kuvitella uusi vesiputous, joka tekee hänestä taas ammattilaisen.

6.2 Leena



Leena on halunnut soittaa ihan pienestä asti, tai niin äiti on kertonut. Harrastamisen virta alkaa musiikkileikkikoulusta, jonne hän meni 6-vuotiaana. Hän osasi vähän lukea nuotteja ja soittaa pianoa, sillä sisko oli opettanut häntä. Varsinainen soittoharrastus alkoi kolmannella luokalla, jolloin Leena meni musiikkiluokalle ja löysi itselleen soitonopettajan. Kuudennella luokalla hän pääsi musiikkiopistoon, jolloin harrastamisen virta taas laajeni. Tuli enemmän orkestereita, teoriaopintoja ja muuta. Ammattiin lähteminen oli Leenalle ihan selvää, hän ei edes miettinyt muita vaihtoehtoja, sillä hän oli aina halunnut muusikoksi. Lukion kolmannella luokalla hän meni konservatorion muusikkolinjalle, mutta vaihtoi vähän ajan päästä soitonopettajalinjalle, jolta hän muutaman vuoden päästä valmistui.

Keskustelussamme Leena havaitsee, että piirtämänsä harrastamisen virta on puutteellinen: Jotenkin hassulla tavalla se kertookin hänen ammattiopinnoistaan ja siitä, mihin ne veivät, eli että hän ikään kuin lopetti tietynlaisen soittamisen. Sen jälkeen soitto on kyllä jatkunut, mutta erilaisena. Se on valmistumisen jälkeenkin ollut suurempi osa elämää kuin kuvio antaa ymmärtää. Leena käyttää harrastamiseensa paljon aikaa. Ei se nyt ihan jokapäiväistä ole, mutta lähellä sitä. Harrastamiseen kuuluu nykyisin paljon muutakin kuin soittamista, sillä Leena toimii orkesterissa aktiivisena toimihenkilönä. Hän soittaa vähemmän kuin ammattiopiskelu-aikoina, mutta nauttii siitä huomattavasti enemmän. Kaikki mitä hän tekee, hän tekee siksi, että haluaa tehdä: Se ei ole sitä opiskelua, mitä oli pakko tehdä, että oli mentävä harjoittelemaan huvitti tai ei.

Keskustelussamme Leena toteaa myös, että konservatorio-opintoihin olisi pitänyt piirtää myös jonkinlaista karikkoa. Hän ei nimittäin tykännyt niistä paineista, mitä ammattiin soittaminen aiheutti. Hän ei jaksanut sitä pelkästään ammattia ajattelemista ja sitä hirvittävää kilpailua, että piti koko ajan yrittää olla parempi kuin muut. Se jotenkin hämärsi sen, että

voisi soittaa ja nauttia siitä soittamisesta. Välillä toki meni todella lujaa ja kaikki oli hienosti, mutta enimmäkseen hän koki olleensa siellä pohjamudissa ja kaikki oli hirveän rankkaa. Häntä ahdisti, hän ei ollut mielestään riittävän hyvä vaan huonompi kuin muut. Opiskelijoita myös kohdeltiin hänen mielestään eri lailla, mikä tuntui epäreilulta. Hän rupesi miettimään muita vaihtoehtoja, ja meinasi jättää ammattiopinnot kesken. Sitten hän kuitenkin jotenkin löysi uudelleen sen ilon, minkä jälkeen oli ihan kiva opiskella loppuun.

Valmistumisen jälkeen kotiseudulta ei työtä löytynyt, eikä se soiton-opettaminen sittenkään tuntunut olevan häntä varten. Niinpä Leena päätti hakea opiskelemaan musiikkitiedettä. Ensiksi hän lähti vain katsomaan, millaista se yliopisto-opiskelu oikein oli. Hän halusi myös jatkaa soittamista, ja Helsinkiin tultuaan hänestä tuntui luonnolliselta hakeutua Ylioppilaskunnan Soittajiin. Se oli jotenkin hieno, ja se vetäisi mukaansa saman tien – sekä soitannollisesti että yhteisöllisesti. Siitä tuli iso osa elämää. Ja aika pian oli selvää, että Leenasta tuli musiikin harrastaja. Tavallaan hän oli tehnyt sen päätöksen jo.

Kaverit ovat Leenalle ehdottoman iso osa harrastusta. Se yhteissoitto, pelkästään se yhdessä tekeminen on tärkeää. Nykyisin hän soittaa yksin vain sen takia, että pystyy soittamaan yhdessä muiden kanssa. Leena uskoo, ettei soittaminen ihan täysin jää ikinä. YS kuitenkin jää jossain vaiheessa pois, ehkä jo pianikin. Kun on päivätöissä, niin se ei enää sillä lailla ole se juttu. Leenalla on paljon suunnitelmia tulevaisuutta varten. Hän haluaisi soittaa jossakin pienemmässä orkesterissa, joka harjoittelisi periodeittain ja soittaisi jotakin vähemmän mittavaa ja massiivista materiaalia. Hän haluaisi tehdä myös kamarimusiikkia, enemmän kaikkia kevyitä keikkoja ja oppia improvisoimaan. Hänen mielestään harrastaminen on vähintään yhtä arvokasta kuin ammattilaisuus, ja hän on ihan varma siitä, että teki oikean ratkaisun ryhtyessään harrastajaksi. Harrastajana hän on päässyt nauttimaan omista taidoistaan ja hänestä on poistunut se ahdistus, että pitäisi olla parempi tai että tämä ei riitä. Hän on pystynyt rennommin nauttimaan ja soittamaan vaan.

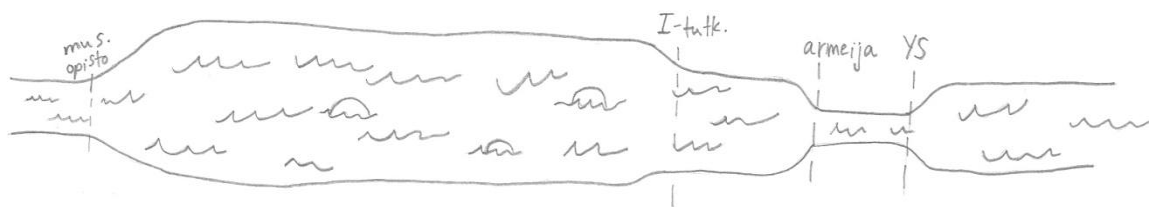
Analyysi

Useissa tutkimuksissa (mm. Huhtanen 2004, 54; H. Ylinen 2006, 87) on todettu, että toisinaan haastatellut voivat oppia paljon itsestään haastattelun aikana. Tässä aineistossa näin tapahtui mielestäni ainakin Leenan kohdalla. Hänen tarinansa noudatteli aluksi suurilta linjoiltaan musiikin sankaritarinaa, kulttuurisesti suotavaa kertomusta, joka eteni vailla esteitä tai ongelmia onnelliseen loppuunsa, musiikin ammattilaiseksi. Tarkemmin juttellessamme tuli kuitenkin ilmi monia yksityiskohtia, jotka eivät täysin sopineet ensin kerrottuun.

Kun kysyin, miksei piirroksessa ole esim. Ylioppilaskunnan Soittajia, seurasi pitkä hiljaisuus. Hämmennyksestään toivuttuaan Leena oivalsi, että olikin piirroksessaan keskittynyt *ammattiopintoihin ja siihen mihin ne veivät*. Tutkijan näkökulmasta tämä voisi viitata siihen, että ammattilaisen tarina on helpompi kertoa. Se koetaan ilmeisesti jotenkin kulttuurisesti hyväksytympänä. On sinänsä omituista, ettei siihen vaikuta edes se, että Leena kokee nauttivansa harrastajana olemisesta paljon enemmän kuin ammattilaisuudesta.

Leenan tarina on siis hyvä esimerkki myös siitä, kuinka kulttuuriset mallitarinat voivat ohjata kertomuksen kulkua. (Ks. myös Huhtanen 2004, 126–127.) Olen myös melko varma siitä, että mikäli Leena nyt kertoisi uudelleen oman harrastajaksi tulemisen tarinansa, se olisi erilainen kuin tässä tutkimuksessa esitetty. Uskoakseni kohtaamisemme oli kokemus, jonka myötä Leenan harrastajaidentiteetti jäsentyi hänen mielessään uudella lailla.

6.3 Juha-Matti



Juha-Matti aloitti soittamisen 6-vuotiaana. Se oli oikeastaan sattumaa. Vanhemmat eivät olleet ajatelleet viedä häntä musiikkiharrastuksen pariin, mutta esikouluopettaja huomasi hänen kiinnostuksensa musiikkiin ja ehdotti asiaa vanhemmille. Siitä se alkoi, ja heti seuraavana vuonna hän pääsi

musiikkiopiston oppilaaksi. Harrastaminen musiikkiopistossa oli tasaista ja mukavaa, se oli olennainen osa arkea ja viikko-ohjelmaa. Orkesteritoimintaa tuli mukaan aika pian, ja opettajat ja soittokaverit olivat kivoja. Juha-Matti oli tunnollinen oppilas. Hän harjoitteli säännöllisesti ja kävi kaikissa orkesteriharjoituksissa. Hän suoritti myös kaikki teoriat, vaikka ne olivatkin vähän pakkopullaa. Juha-Matin mielestä tutkinnot olivat hyvä juttu, koska selkeästi tähdättiin johonkin ja saattoi sitten paperiltakin katsoa, että on vähän parempi soittaja taas.

”Ison ykkösen” jälkeen soittamisen tavoitteellisuus väheni, minkä seurauksena Juha-Matin into laimeni ja hän harjoitteli vähemmän. Lukion jälkeen täytyi alkaa pohtia myös ammatinvalintakuvioita. Vaikka Juha-Matti oli tunnollinen harjoittelija, hänestä tuntui, ettei hänestä olisi ammattilaiseksi. Hän koki myös saavansa varmemman toimeentulon jossakin porvarillisemmassa ammatissa.

Armeija-aikana soittaminen jäi väkisinkin vähälle, ja armeijan jälkeen hän oli vähän aikaa kokonaan soittamatta. Soittotunnit eivät enää tuntuneet järkeviltä, koska tavoitteet puuttuivat. Opettaja ei myöskään ollut niin innostava, että sen perusteella pelkästään olisi jaksanut jatkaa. Juha-Mattia alkoi kuitenkin harmittaa, ettei hän soittanut. Hän halusi jatkaa harrastustaan jollakin tavalla, ja orkesteri tuntui oikeastaan ainoalta vaihtoehdolta. Hänellä oli tuttuja Ylioppilaskunnan Soittajissa, mikä helpotti päätöstä.

Juha-Matti toteaa, että YS-aika voisi harrastamisen virrassa olla yhtä leveää kuin musiikkiopistoaikakin, sillä vaikka ajankäytöllisesti YS on pienempi osa elämää, niin sen merkitys on yhtä tärkeä. Se tarjoaa tärkeän vapaa-ajan muodon, jossa myös sosiaaliset asiat korostuvat. Hän kokee kuuluvansa yhteen näiden soittokavereiden kanssa, että siinä on sellainen hyvä henki.

Juha-Matille soittaminen on ollut aina harrastus. Se on tarjonnut mukavia hetkiä, ja opettanut pitkäjänteisyyttä, tunnollisuutta, määrätietoisuutta ja tavoitteellisuutta. Siitä saa niin paljon, ettei hän ole halunnut luopua siitä. Hän on iloinen, että on aikanaan tehnyt tunnollista työtä, minkä vuoksi jotain siitä on jäänyt tähänkin päivään. Hän pystyy vielä nykyisinkin harrastamaan ja hänellä on edelleen jonkinlaista taitoa käytettävissään. Monesti hän kuitenkin kokee, ettei taito ole sillä tasolla kuin se joskus oli tai

olisi voinut olla, jos hän olisi intensiivisesti jatkanut eteenpäin. Hän on silti ylpeä siitä, että on hankkinut tällaisen taidon, jota joka poika ei osaa. Hänestä on hienoa osata tehdä vähän jotain sellaista erikoisempaa, mitä muut ei, jotain, johon kaikista ei ole. Jotta voi pidemmän päälle harrastaa, niin siihen tarvitaan kuitenkin sitä musikaalisuutta, jonkinlaista lauluääntä, nuottikorvaa ja rytmitajua. Jollakin tapaa tätä kautta saatu ihailu tai arvostus on koko ajan ollut osa sitä tyydytystä ja ruokkinut motivaatiota.

Juha-Matin mielestä soittaminen ei ole harrastus, jota voisi vaikka kymmenen vuoden päästä jatkaa, vaan se on pidettävä säännöllisenä. Tulevaisuus on kuitenkin vielä hämärän peitossa. Juha-Matti uskoo, että jossakin vaiheessa tulee se hetki, jolloin on lähdettävä YS:stä ja annettava tilaa nuoremmille. Milloin se tapahtuu, riippuu vähän kavereistakin. Että jos ne ihmiset lähtevät, niin saattaa itse kasvaa ulos siitä porukasta, tai tietysti voi tulla itsellekin joitakin elämänmuutoksia, joiden seurauksena ei ole aikaa tai mahdollisuutta enää olla.

Hän toivoo, että voisi jatkaa soittamista myöhemminkin jossakin YS:n kaltaisessa orkesterissa. Juha-Matista on kuitenkin vaikea miettiä, mikä se paikka olisi. Hänen käsityksensä mukaan YS on tasokas siinä amatöörikentässä. Että jos menisi sen jälkeen johonkin huonompaan, niin olisiko hänellä sitä motivaatiota ihan vaan oman soittamisen jatkamiseksi. Ja täytyisi siellä joku ennestään tuttu olla... Saattaa siis YS:n jälkeen jäädä sellaiseksi omaksi iloksi soitteluksi. Soittaminen on hänen mielestään ollut joka tapauksessa hyvä harrastus. Hymyssä suin hän toteaa, ettei ainakaan missään huonoissa porukoissa ole liikkunut.

Analyysi

Juha-Matin tarina on kiinnostava erityisesti siinä mielessä, että hän on aineiston ainoa musiikinharrastaja, jolla ei ole lainkaan takanaan musiikkialan ammattiopintoja. Hänen tarinassaan korostuvat tunnollisuus, säännöllisyys, tavoitteellisuus sekä harrastamisen tasaisuus. Juha-Matti vaikuttaa tyytyväiseltä musiikkiopiston antiin, harrastaminen on aina ollut mukavaa.

Kokonaisuutena Juha-Matin tarina on kuvaileva, ja tutkijan näkökulmasta oppilaan rooli vaikuttaa passiiviselta: Kurssitutkinnot ja opettajat ovat ohjanneet harrastamista. Juha-

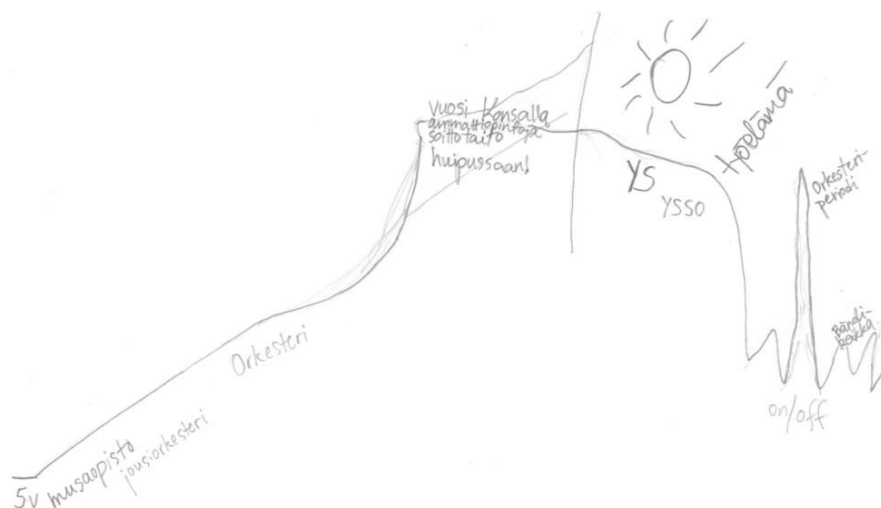
Matti on tarinan perusteella sopeutunut järjestelmään hyvin. Hänen tarinansa osoittaa selvästi, kuinka tiettyyn yhteisöön kiinnittyminen edellyttää siellä vallitsevien arvojen, normien ja toimintamallien omaksumista (esim. Huhtanen 2004, 86–91).

Vaikka Juha-Matille soittaminen on aina ollut harrastus, on kiinnostavaa, että hän peilaa omaa harrastajuuttaan soitonopetuskulttuurin sankaritarinaa vasten. Hän näet kokee, että hänestä tuli harrastaja, koska hänellä ei ollut kaikkia ammattilaisuuteen tarvittavia ominaisuuksia:

Minulta puuttui se viimeisin kunnianhimo tai into tai äärimmäinen itseluottamus omiin taitoihin. Että jotenkin sen on takaraivossaan koko ajan tiennyt, ettei minusta ehkä ole niin intensiivisesti siihen paneutumaan, että olisin voinut tulla huipuksi ja ansaita siitä elantoni. (Juha-Matti)

Juha-Matti määrittelee harrastajaidentiteettinsä siis osallistumattomuuden kautta: Hän on harrastaja, koska ei ole ammattilainen. Mielestäni Juha-Matin tarina on hyvä osoitus siitä, että soitonopetuksessa olisi syytä huomioida enemmän myös harrastajia. Aktiivinen harrastajamuusikko voisi olla yksi opetuksen tavoite (ks. luku 7).

6.4 Kati



”Minä haluan kanssa aloittaa tuota!”, totesi Kati, kun hän näki jonkun soittavan viulua televisiossa. Kotona olisi ollut piano valmiina, joten vanhemmat yrittivät ensin houkutella häntä sen pariin. 5-vuotiaan mieli oli kuitenkin järkkymätön, joten vanhemmat vuokrasivat hänelle viulun. Vastoin vanhempien odotuksia tyttö ei kuitenkaan kyllästynyt soittamiseen. Hän opiskeli ensin vuoden yksityisopettajalla, ja meni sitten musiikkiopistoon.

Orkesterit ovat aina olleet Katille tosi tärkeitä. Musiikkiopistossa hän kuului oikeastaan koko ajan johonkin orkesteriin. ”Sieltä sitä lähdettiin, kolmannen viulun viimeisestä pultista, ja kolme tai neljä viimeistä vuotta olin sitten konserttimestarina.” Se kehitti tosi paljon. Porukka oli hauskaa, ja reissut tietysti myös. Katilla on semmoinen muistikuva, että kamarimusiikkiakin oli melkein koko ajan. Ei ihan valtavasti, mutta kyllä sitä oli, lähinnä joitakin kvartettijuttuja. ”Niin, ja orkesterikavereiden kanssa koottiin itse semmoinen kvartetti, etsittiin nuotteja ja tehtiin pienimuotosta keikkaa”.

Katin isä on muusikko. Sen vuoksi Katia on ihan pienestä pitäen viety esiintymään eri paikkoihin. ”Että esiintynyt olen enemmän kuin keskiverto musiikkiopistolainen.” Isän ansiosta myös kevyt musiikki on tullut aika varhaisessa vaiheessa mukaan: Kati meni mukaan isän tanssibändiin heti kun pystyi. Lukioikäisenä keikkoja alkoi sitten olla useammin.

Kati ei oikein tiennyt, miksi hän haluaisi isona. Koska ”soittaminen oli niin vahvasti koko ajan olemassa siinä”, niin hän päätti pyrkiä konservatorioon. Hän treenasi ”ihan sikana” ja pääsi sisään. Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen Kati kuitenkin lopetti nämä opinnot. Hän ei tykännyt yhtään siitä ilmapiiristä. Jotenkin se meininki oli hirveän kilpailuhenkistä, eikä se vaan ollut kauhean kivaa. Hän alkoi miettiä, mitä oikeasti haluaisi tehdä ammatikseen. Hän oli ottanut vastaan myös yliopistolta saamansa opiskelupaikan, ja niissä opinnoissa tuntui olevan enemmän valinnanvaraa. Sitä kautta saisi ehkä päivätyönkin, mikä tuntui Katista tärkeältä, sillä hän oli nähnyt, miten isän oli otettava työt vähän sieltä mistä sen leivän sai. ”Että sellaisia ajatuksia siinä oli, että tein sen valinnan yliopiston hyväksi.” Kati kuitenkin arvelee, että jos konservatoriolla olisi ollut äärettömän hyvä porukka, niin ehkä se sitten olisi jatkunut.

Heti sen jälkeen, kun Kati alkoi varsinaisesti opiskella yliopistolla, hän pääsi Ylioppilaskunnan Soittajiin. Harrastamisen virtansa tähän kohtaan Kati on piirtänyt auringon, ”koska silloin on ollut ehkä kaikista hauskinda tässä soitossa”. Se oli taas semmoinen mukava porukka, ja siellä pysyi soittotaito yllä. Ne biisit eivät olleet mitään maailman helpoimpia, mutta Katin mielestä on ollut mahtavaa päästä soittamaan semmoisia isoja teoksia. Hän kokee, että YS:ssä hän pääsi mukaan johonkin sellaiseen, mitä yleensä on tarjolla vain ammattilaisille. Hänen mielestään YS on tarjonnut ne

suurimmat musiikkielämykset, ja tietysti matkat ja kaikki tällainen yhteiselo ja -olo. Se sopi hirveän hyvin siihen opiskeluaikaan, että keskiviikkoisin saattoi sitten jäädä viettämään iltaa soittokavereiden kanssa.

Kati harmittelee, ettei hänellä työelämän alkamisen jälkeen ole ollut enää aikaa olla YS:ssä eikä hän enää ole ehtinyt sillä lailla soittakaan. Nykyisin hänen soittamisensa on ”ihan onoffia”: Kati voi olla useamman kuukauden kokonaan soittamatta, mutta sitten tulee taas joku orkesteriperiodi tai bändikeikka tai muuta. Etenkin tiiviiden projektien aikana soiton taso voi käväistä tosi ylhäälläkin. Kati toivoo, että tulevaisuudessa pieniä, lyhyitä produktioita olisi säännöllisesti, 6–7 kertaa vuodessa eli vähän useammin kuin nyt. Hänestä olisi kiva tehdä erilaisia ja vaihtelevia juttuja: soittaa isossa orkesterissa ja pienemmissä kokoonpanoissa ja tehdä kevyempiäkin keikkoja.

Analyysi

Katin tarina rakentuu oikeastaan pelkästään erilaisten orkestereiden ja yhtyeiden varaan. Hän ei oma-aloitteisesti mainitse yli kymmenen vuotta kestäneestä musiikkiopistoajastaan mitään muuta kuin yhteissoittokokemukset, ja piirroksessakin kaikki harrastamista edesauttaneet asiat liittyvät yhteismusisointiin. Kavereiden tärkeys korostuu myös siinä Katin kommentissa, jonka mukaisesti ammattiopinnot olisivat saattaneet jatkua, mikäli konservatoriolla olisi ollut *äärettömän hyvä porukka*. Katin tarinassa korostuu siis yhteisöjen merkitys. Kati tuo myös monessa kohtaa esiin sen, että soittamisen ja harrastamisen täytyy olla mukavaa.

Katin tarina on hyvä esimerkki myös siitä, kuinka tärkeitä merkittävät toiset voivat olla. Katin muusikkolisällä on tarinassa merkittävä rooli. Isä on asiantuntija, jolta Kati on voinut oppia paljon. Kodin ilmapiiri on kannustanut monipuolisuuteen ja tarjonnut mahdollisuuksia mm. kevyen musiikin ja omien sovitusten tekemiseen. Rivien välistä on luettavissa, että tämä maailma on ilmeisesti tarjonnut jotain sellaista, joka musiikkioppilaitoksista on puuttunut.

Katin kohdalla huomio kiinnittyy kuitenkin erityisesti piirrokseen. Hänen harrastamisen virtansa kuvaa näet samalla myös hänen näkemystään soittamisensa tasosta. Piirroksessa konkretisoituu se ajattelumalli, johon Juha-Matin tarinassakin on viitteitä. Kärjistettynä malli näyttää tältä: Soittotaitoja kehitetään musiikkiopistossa, päättötodistuksen tienoilla

taidot ovat huipussaan, ja sen jälkeen taidot pikkuhiljaa rapistuvat. Osaaminen laskee hitaammin, jos opistossa on tullut tehtyä tunnollista työtä. Oikein kovalla harjoittelulla taidot pysyvät yllä, kutakuinkin samalla tasolla. Pitkällä tähtäimellä kaikkien suunta on kuitenkin alaspäin, sillä soittamista on väkisinkin vähemmän kuin opintojen aikana. Tämän ajattelumallin mukaan opintojen kuluessa pitäisi siis hankkia se pääoma ja taito, jolla olisi pärjättävä koko loppuelämä²⁴.

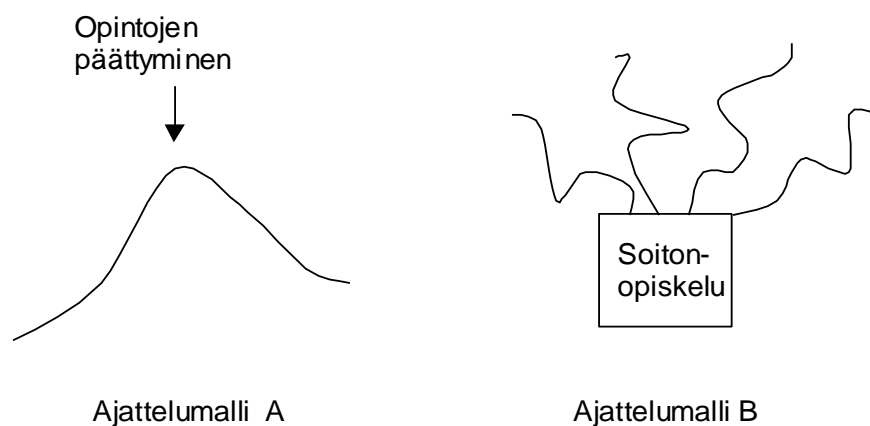
On totta, että soittotaidon oppiminen on pitkä prosessi, joka vaatii paljon aikaa, energiaa, sitoutumista ja kärsivällisyyttä. Oikotietä onneen ei ole. On vain harjoiteltava määrätietoisesti, mielekkäillä opiskelumenetelmillä, intensiivisesti ja riittävän kauan (esim. Davidson, Howe & Sloboda 1997, 192–194; Laine 2001; Sinkkonen 2003; Anttila 2004, 67–69; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 73–75; Hyry 2007, 81, 140). On myös tärkeä ymmärtää, että soittotaito on harjoittelun tulos eikä mikään synnynnäinen kyky tai lahja.

Musiikkioppilaitoksissa jatkuva kehittyminen on itsestäänselvyys (Kosonen 2001, 37). Kuten Kati asian ilmaisee: *Tavoitellaan koko ajan sitä, että ollaan parempia ja parempia*. Yleensä esitetään se viimeisin ja vaikein kappale, ja työn alla oleva ohjelmisto on monesti omien taitojen ylärajalla. Opettajan avustuksella ja soittavien kavereiden innoittamana oppilas monesti ylittää itsensä ja pystyy toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Kun opiskelu musiikkioppilaitoksessa loppuu, on yleensä myös luovuttava näistä oman oppimisen tikapuista tai kirittäjistä. Oppiminen ei olekaan enää välttämättä yhtä nopeaa ja usein tuntuu siltä, että aiemmin osasi soittaa paremmin.

Monet harrastajat pitävät säännöllisyyttä ja jatkuvaa kehittymisen halua harrastamisen edellytyksinä. Vastaavasti vähäinen harjoitteluun käytettävä aika nähdään esteenä soittoharrastuksen jatkamiselle. (Esim. Kosonen 2001, 72; Hakala 2004, 35.) Soittotaito mielletään usein myös hyvin kapeasti, teknisenä osaamisena ja vaikeiden kappaleiden soittamisena. Toisinaan voi olla vaikea oivaltaa, että omat taidot ovat riittävät ja mahdollistavat onnellisen harrastamisen.

²⁴ Tällainen ajattelutapa on kokemukseni mukaan hyvin yleinen, eikä sitä suinkaan esiinny ainoastaan musiikin harrastajien parissa. Jollakin tapaa tämä on tietysti kaiken koulutuksen tarkoitus, mutta mielestäni kyse on ennen kaikkea oman toiminnan ohjaamisen taidoista, mikä soittamisessa tarkoittaa mm. ajattelu- ja harjoittelutaitojen oppimista.

Mielestäni nyt olisi kuitenkin jo korkea aika luopua ajattelumallista, jonka mukaisesti taidot ovat huipussaan opintojen päättyessä, ja alkaa nähdä asia siten, että musiikkiopisto tarjoaa perusvalmiudet, joiden varaan koko loppuelämän harrastus on mahdollista rakentaa²⁵ (ks. Kuvio 5). Kuten Katinkin tarina osoittaa, tavoitteita omalle soittamiselle on monenlaisia. Harrastaa voi, vaikka ei soittaisikaan joka päivä tai edes joka viikko. On turha tuntea syyllisyyttä siitä, kuinka ei enää työ- ja perhe-elämän haasteiden keskellä ehdi harjoitella yhtä paljon kuin ennen (vrt. Hannonen 1998, 51). Katseet tulisi kääntää eteenpäin, olla ylpeä ja nauttia niistä taidoista, jotka on hankkinut. Ne riittävät aivan varmasti onnelliseen harrastamiseen.

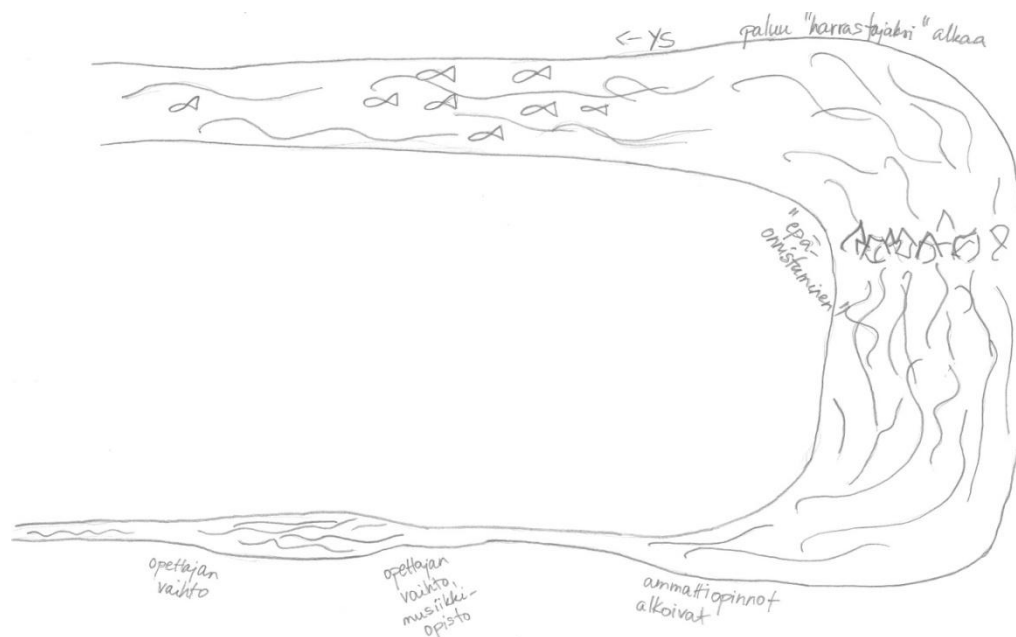


KUVIO 5. Kaksi mielikuvaa soitonopiskelusta.

Soitonopiskelun merkitys voidaan ymmärtää eri tavoin. Ajattelumalli A kuvaa sitä ymmärtääkseni melko yleistä käsitystä, jonka mukaisesti soittotaidot ovat huipussaan opintojen päättyessä ja rapistuvat sitten pikkuhiljaa ajan kuluessa. Ajattelumalli B kuvaa toisenlaista, vaihtoehtoista ajattelutapaa, jossa soitonopiskelu ymmärretäänkin perustaksi, jolle monenlainen harrastaminen voi rakentua.

²⁵ Tämä tietysti edellyttää myös sitä, että soitonopetuksessa ei voida keskittyä yksipuolisesti taidemusiikin ammattilaisten kouluttamiseen (ks. luku 7).

6.5 Sirkku



Sirkku aloitti soittamisen noin 10-vuotiaana. Aluksi hän ei ollut kauhean innostunut harrastuksestaan. Soittotunneille oli pitkä matka, ja opettajat vaihtuivat tiuhaan. Tunnollisena tyttönä hän halusi kuitenkin jatkaa harrastustaan. Hänestä oli myös kiva olla mukana selkeässä systeemissä, jota tutkinnot ja päättötodistukset rytmittivät ja jossa oli selkeät päämäärät, joita kohti pyrittiin. Kun Sirkku oli 14-vuotias, hän sai taas kerran uuden opettajan. Aluksi hän pelkäsi opettajaa, sillä tämä oli tiukka ja vaati enemmän myös harjoittelua. Jossakin vaiheessa Sirkku oivalsi, että opettaja vaati, koska välitti. Tämä innosti Sirkkua valtavasti, ja hän huomasi pian nauttivansa harrastuksestaan.

Harrastamisen virta kapeni kuitenkin pian entiselleen, sillä kun Sirkku parin vuoden päästä siirtyi musiikkiopistoon, opettaja vaihtui taas. Tämä tarkoitti paluuta siihen, että Sirkku harjoitteli soittotuntia edeltävänä iltana eikä muutenkaan ollut kauhean kiinnostunut. Hän oli kuitenkin päättänyt hankkia musiikkiopiston päättötodistuksen, kesken hän ei lopettaisi vaikka mikä olisi. Käytännössä tämä tarkoitti, että Sirkku oli koko lukioajan joka viikko yhden päivän pois koulusta, sillä soittotunneille oli yli sata kilometriä matkaa.

Ennen opettajanvaihdosta Sirkku oli haaveillut soitonopettajan urasta, mutta nyt hän oli sitä mieltä, ettei jaksaisi harjoitella soittamista riittävän paljon. Harrastukseen laitettut panokset olivat kuitenkin niin suuria, että

opiskelualan täytyi Sirkun mielestä jotenkin liittyä musiikkiin. Olisi ollut hullua heittää kaikki pois. Hän pyrki opiskelemaan koulun musiikin-opettajaksi, muttei ihan päässyt. Varavaihtoehtona ollut musiikinohjaajalinja kuitenkin tärppäsi. Ensimmäinen opiskeluvuosi konservatoriolla oli antoisa, sillä Sirkku löysi musiikin ikään kuin uudelleen. Tämä näkyi Sirkun harrastamisen virrassa ensimmäisenä suurena mutkana ja virran levenemisenä.

Opiskelupaikka ei kuitenkaan tuntunut oikealta, sillä hän halusi sittenkin soittaa ja opettaa soittamista. Heti seuraavana vuonna Sirkku aloitti soitonopettajaopinnot. Siinä sitä sitten edettiin, ja vauhti vain kiihtyi ja kiihtyi. Ammattiopintojaan hän luonnehtii kamppailuksi itsetunnon kanssa. Todella paha esiintymisjännitys oli vaivannut Sirkkua aina, ja monet esiintymiset ja tutkinnot olivat sen vuoksi epäonnistuneet. Se oli vaikuttanut myös siihen, että hän oli pienestä asti kokenut olevansa soittajana huonompi kuin muut. Esiintymisjännitys tuntui vain pahenevan koko ajan. Ammattiopiskelijana hänen oli myös pakko mennä orkesteriin, mikä ei ollut Sirkun mieleen, koska hänellä ei ollut juurikaan kokemusta yhteissoitosta. Ensimmäiset vuodet orkesterissa olivatkin tuskallisia. Hän mietti, oppisiko koskaan seuraamaan kapellimestaria ja soittamaan puhtaasti.

Ammattiopintojen myötä Sirkku onnistui kuitenkin löytämään itsestään sen muusikon ja sen, että on hyvä soittaja. Tässä työssä häntä auttoi etenkin oma soitonopettaja, jonka tavoitteena oli tehdä itsensä tarpeettomaksi. Hän halusi, että oppilaat oppivat itse opettamaan itseään, tarkkailemaan omaa soittoaan ja muuttamaan sitä haluamaansa suuntaan. Vähitellen Sirkkukin alkoi luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä. Hän ei enää pelännyt, mitä muut hänen soitostaan ajattelevat. Hän ymmärsi, että hänestä voi olla vaikka mihin ja että hän osaa soittaa hyvin. Hän selätti esiintymisjännityksensä ja alkoi myös nauttia orkesterisoitosta. Sirkku valmistui hyvin arvosanoin. Kaiken tämän innoittamana hän haki Sibelius-Akatemiaan, mutta jäi molemmilla kerroilla täpärästi vaille opiskelupaikkaa.

Hän koki epäonnistuneensa ja ajautui kriisiin, mikä kuvassa näkyy suurena karikkona. Sirkku oli saanut vakituisen työpaikan soitonopettajana, mutta nyt häntä epäilytti, oliko opettaminen sittenkään hänen juttunsa. Jotenkin häntä ahdisti se pienessä kopissa oppilaiden kanssa päivien viettäminen:

Tätäkö se nyt olisi koko loppuelämän? Hän ei oikein koskaan ollut miettinyt, mitä se musiikin ammattilaisuus käytännössä olisi tai haluaisiko hän tehdä sellaista työtä. Hän oli vain edennyt opintoputkessa askel askeleelta. Nyt Sirkku teki A-kurssia opettamisen rinnalla, mutta hänestä tuntui, ettei se soittaminen enää oikein sujunut. Hän otti vuoden opintovapaata. Erinomaisesti suoritettun A-kurssin jälkeen hän totesi, ettei enää halunnut palata opettamaan. Hän päätti opiskella musiikkia vähän eri kantilta, pyrki yliopistoon ja pääsi opiskelemaan musiikkitiedettä. Aluksi hän teki soitonopettajan töitä opiskelun ohella, mutta pian hänestä alkoi tuntua, että hän oli pilannut hyvän harrastuksen sillä että siitä oli tullut hänelle ammatti. Tästä alkoi Sirkun paluu musiikin harrastajaksi, mikä näkyy piirroksen toisena suurena mutkana.

Sirkun harrastajuuden kannalta merkittävää oli pääseminen Ylioppilaskunnan Soittajiin. Siellä Sirkku oivalsi, kuinka mukavaa musiikin harrastaminen voi olla. Yhteisöstä tuli hänelle nopeasti tärkeä muutenkin kuin soittamisen kannalta, sieltä löytyi paljon hyviä ystäviä ja monipuolista tekemistä. Tähän musiikilliseen yhteisöön Sirkku todella koki kuuluvansa, mitä ei ollut tapahtunut musiikkiopistossa eikä konservatoriossa. Sirkku on mielestään ollut hirveän onnellinen sen jälkeen, kun on palannut harrastajaksi. Hän on löytänyt musiikinkin ihan uudella lailla: siihen liittyy nyt enemmän tunnetta mutta vähemmän pakkoa kuin aiemmin. Harrastuksena musiikki tuo voimaa ja energiaa; ammattina se Sirkun mielestä vei niitä.

Sirkku kuvailee piirtämänsä virtaa: ”Nykyisellään se ei ole enää niin leveä kuin ammattiopintovaiheessa, mutta se on huomattavasti leveämpi kuin alkuvaiheessa. Se on jokseenkin vuolas, mutta ei mikään ihan kauhean vauhdikas. Joessa on kuitenkin elämää, se on täynnä kaloja. Nämä kuvaavat sitä, että minulla on hyvin rikas ja antoisa harrastajaelämä musiikin parissa. Ja minun on vaikea kuvitella aikaa, etten harrastukseksi soittaisi.”

Analyysi

Sirkun matka harrastajaksi ei ole ollut helppo. Sitä voisi pikemminkin kuvata eräänlaisena kamppailuna itsetunto-ongelmien, esiintymisjännityksen ja epäonnistumisten kanssa. Taipaleelle on toki mahtunut myös ilon hetkiä ja onnistumisia, mutta pohjimmiltaan on kyse todellisesta selviytymistarinasta, jossa edetään vaikeuksien

kautta voittoon. Opiskelu on vaatinut paljon uhrauksia ja panostuksia, eikä periksi ole annettu. Opiskelulla on ollut selkeät päämäärät, joita kohti on edetty määrätietoisesti, vaikka läpi harmaan kiven.

Sirkun tarina voidaan nähdä myös eräänlaisena sankaritarinana. Sankaritarinalle ominaiseen tyyliin tarinan päähenkilö ratkoo itse tielleen tulevat ongelmat ja voittaa erilaiset esteet omilla vahvuuksillaan (ks. esim. Hänninen 1991). Ihan puhdas sankaritarina tämä ei kuitenkaan ole, sillä Sirkku tuo esiin tarinassaan myös esimerkiksi opettajan ja Ylioppilaskunnan Soittajien merkityksen.

Sirkun tarina on herättänyt minussa tutkijana paljon kysymyksiä, erityisesti sen vuoksi, että epäonnistuminen on tässä tarinassa harrastajaidentiteetin kannalta hyvin merkittävä tapahtuma. Kriisin ja karikon kautta Sirkun oli järjestettävä elämänsä uudelleen. Sen seurauksena hän päätyi Ylioppilaskunnan Soittajiin ja löysi lopulta oman identiteettinsä harrastajana. Mutta olisiko Sirkusta tullut harrastajaa ilman tätä epäonnistumista? Oliko tämä epäonnistuminen siis harrastajaksi tulemisen kannalta tarpeellinen? Tarvitaanko oman harrastajuuden oivaltamiseksi yleensäkin joku tilanne, joka saa meidät pysähtymään ja miettimään, mitä oikein elämältä haluamme ja mikä meille on tärkeää?

6.6 Minä siivet selkääni sain?

Tässä tutkimuksessa esitellyt harrastajasoittajien tarinat ovat kaikki erilaisia. Jo nämä viisi tarinaa osoittavat, että harrastajaksi tulemisen tapoja on monia. Mielenkiintoista on sekin, kuinka eri tavoin harrastajaksi tuleminen voidaan ymmärtää: Esimerkiksi Juha-Matti on aina ollut harrastaja, Leena kokee aloittaneensa uuden elämän harrastajana ja Sirkku on mielestään palannut harrastajaksi. Harrastajaksi tulemisesta voidaan siis kertoa myös hyvin monella eri lailla.

Vaikka tarinoissa on eroja, on niissä myös yhtäläisyyksiä. Selvimmin tämän aineiston tarinoita yhdistää soittavien kavereiden ja yhteismusisoinnin merkitys. Harrastajaidentiteetin kehittymisen kannalta merkittävimpänä musiikillisena yhteisönä ei kuitenkaan näyttäydy musiikkioppilaitos, vaan Ylioppilaskunnan Soittajat. Tämän orkesterin arvot, päämäärät ja yhteishenki ovat ilmeisesti tarjonneet jotakin sellaista, mitä ehkä olisi kaivattu jo aiemmin. YS onkin auttanut kaikkia tähän tutkimukseen osallistuneita harrastajaidentiteetin löytämisessä. Se on tarjonnut mahdollisuuden jatkaa

soittamista ja ylläpitää taitoja, ja siellä on saanut kokea, kuinka kivaa harrastaminen voi olla:

Sitä minun musiikkiopistoaikaani kuvaa hyvin se, että olin aina semmoinen ulkopuolinen, joka tuli sieltä joltakin toiselta paikkakunnalta. Omalla kotipaikkakunnallani minä taas olin se outo friikki, joka käy siellä jossakin musiikkiopistossa ja on ihan erilainen kuin muut. Ja samaten musiikinopiskeluaikoina minusta tuntui, etten kuulunut sinne. Ehkä siksi, kun se alkoi sillä lailla, etten edes tiennyt, halusinko muusikoksi, että vaan jotenkin ajaudu sinne. Ja sitten kun aloin haluta muusikoksi, niin mietin koko ajan, että olenko minä tarpeeksi hyvä tähän. Että YS tuntui jotenkin ensimmäiseltä semmoiselta yhteisöltä, johon oikeasti kuuluin ja johon minut hyväksyttiin. Sinne pääseminen oli se, mikä ehkä eniten vei kohti harrastajuutta, koska siellä jotenkin oivalsin sen, kuinka mukavaa musiikin harrastaminen voi olla. Olen YS:stä löytänyt semmoisen yhteisön, joka on tärkeä muutenkin kuin siltä kannalta, että soitetaan yhdessä. Sieltä on tosi paljon älyttömän hyviä ystäviä. (Sirkku)

YS vetäisi mukaansa saman tien, sekä soitannollisesti että yhteisöllisesti. (Leena)

Tänne YS-aikaan piirsin auringon, koska silloin on ollut ehkä kaikista hauskinda tässä soitossa, että se oli taas semmoinen mukava porukka. (Kati)

Mielestäni nämä kommentit osoittavat hyvin sen, kuinka soittamisen harrastajaksi kasvamisessa tarvitaan yhteisöä, joka arvostaa harrastamista. Parhaimmillaan näistä yhteisöistä löytyy kokeneita harrastajia, harrastamisen asiantuntijoita²⁶, joilta nuoremmat soittajat voivat oppia elinikäisen harrastamisen kulttuurin. On kuitenkin huolestuttavaa, että tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että soittamisen harrastajaksi on mahdollista kasvaa lähinnä formaalin soitonopetuksen ulkopuolella.

Mielestäni musiikkiopiston päättötodistuksen tulisi kuitenkin olla jonkinlainen rajapyykki, jonka jälkeen voisi oman valinnan mukaan joko syöksyä innolla musiikin harrastajien maailmaan tai syventyä jatko-opintoihin. Valitettavasti todellisuus on usein toisenlainen, sillä harrastamisvaihtoehto tuntuu puuttuvan. Tässä tutkimuksessa tämä tuli ilmi erityisesti Hillan ja Sirkun tarinoissa. Musiikkiopiston jälkeen oli heidän mielestään kaksi vaihtoehtoa: Lopettaa tai lähteä ammattiopintoihin.

Jos ei raaski tai halua lopettaa, on lähdettävä ammattiopintoihin. Oikeastaan se on aika helppo valinta: Ammatillisuus on arvostettua, tie on selkeä ja valmiiksi viitoitettu, ja opettajat ohjaavat eteenpäin. Ammattiopinnot ovat luonteva jatko musiikkiopisto-opinnoille, uusi patkka, joka liitetään opintoputkeen. Toiminta jatkuu vanhaan malliin ja

²⁶ Tämä käsitepari saattaa tuntua ristiriitaiselta, sillä asiantuntija rinnastuu yleensä ammattilaiseen ja on näin harrastajan vastakohta.

totuttuun tapaan. Tässä vaiheessa ei kuitenkaan välttämättä mietitä lainkaan, onko musiikin ammattilaisuus se oman elämän juttu²⁷. Eteneminen tasolta toiselle tapahtuu vain jotenkin automaattisesti:

Että sitä oli niin vaan tottunut, että nyt ollaan musiikkikoulussa ja päästötodistus, ja musiikkiopistossa ja päästötodistus, ja että mikä on se seuraava aste sitten eteenpäin. Sitä vain seurasi askel askeleelta semmoista opintoputkea. En minä tiedä, ajattelinko minä silloin oikeasti, että mitä se on se musiikin ammattilaisuus ja millaista se työ on ja haluanko minä sitä oikeasti. (Sirkku)

Ammattiopintoihin lähteminen oli ihan selvää, en edes miettinyt muita vaihtoehtoja. (...) Mutta ei se soitonopettaminen kuitenkaan ollut minua varten. Olisin voinut leipääntyä siinä hommassa jossain vaiheessa aika pahasti. (Leena)

Musiikinharrastajaksi ryhtyminen on ammattiopintoihin verrattuna eräänlainen hyppy tuntemattomaan. Yhtäkkiä vastuu kaikesta onkin harrastajalla itsellään, pitäisi etsiä omalle soittamiselle uusi muoto ja alkaa oman harrastamisen herraksi. Oppilailla ei kuitenkaan läheskään aina ole näitä kykyjä. Tilannetta kuvaavat mielestäni hyvin seuraavat kommentit, jotka syntyivät, kun pyysin ammattiopinnot läpikäyneitä harrastajia miettimään, millaista heidän harrastamisensa olisi ollut, jos he olisivatkin päättäneet lähteä opiskelemaan jotakin muuta alaa:

En minä varmaan siinä vaiheessa itsenäisesti olisi osannut. Että se olisi vaatinut jonkin sellaisen ulkopuolisen, mahdollistavan organisaation. Vaikka joku orkesteri, johon olisi voinut päästä soittamaan. Muussa tapauksessa se olisi kyllä varmaan hyytynyt siihen. (Leena)

Silloin ei vielä ollut sitä kurinalaisuutta, ja sitä oli vielä niin sidoksissa siihen opettajaan, että jos se ei olisi ollut vieressä sanomassa että korjaa tuota ja tuota, niin ei sitä välttämättä olisi osannut itse korjata. (Hilla)

Jos olisin lähtenyt opiskelemaan jotain ihan muuta, niin olen aika varma siitä, että soittamiseni olisi loppunut siinä vaiheessa ihan kokonaan. (Sirkku)

Vaikka edelliset lauseet ovat toisaalta silkkaa jossittelua, ovat ne silti jollakin tavalla hätkähdyttäviä. Ilmeisesti musiikkioppilaitoksista ei ole saatu eväitä musiikinharrastaja-identiteetin rakentamiseen. Oppilaita ei ole juurikaan ohjattu oman harrastamisensa subjekteiksi, vaan pikemminkin heidät on opetettu valmiiseen pöytään ja ulkoahjautuviin toimintamalleihin. Soittotuntien loppumisen jälkeen oppilailla ei ole ollut taitoa tai kompetenssia ohjata omaa tekemistään. He eivät siis ole saaneet siipiä

²⁷ Tämä näkyy mielestäni myös siinä, että yllättävän moni omista opiskelutovereistani on musiikin ammattilaiseksi valmistuttuaan alkanut miettiä, mitä elämässään haluaa tehdä.

selkäänsä. (Hyry 1997; Kuusisaari 1998a; Lempinen 1998b; Satosuo 1998, 14; Laine & Soini 2002, 47.) Harrastajan näkökulmasta oman toiminnan ohjaamiseen liittyvät taidot olisivat kuitenkin äärimmäisen tärkeitä:

Harrastaja tarvitsee ehdottomasti sellaista omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Harrastajana pitää itse tietää, miten harjoittelee, miten voi käyttää taitoja hyödyksi, miten pitää valmistautua erilaisiin asioihin ja mistä tarvittaessa saa tietoa ja taitoa. Pitää itse osata olla aktiivinen. Että semmoista oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta tarvitaan tosi paljon. (Sirkku)

Pitäisi olla sellaista rohkeutta etsiä ja löytää eri vaihtoehtoja, että on paljon erilaisia orkestereita ja kansalaisopistoja jne. Toiset eivät välttämättä osaa edes hakeutua, heillä ei ole sellaista taitoa löytää paikkaa, jossa voisivat opiskella tai jatkaa musiikin harrastamista. Tai ei ole sellaista uskallusta, etenkin jos lähdetään musiikkiopiston jälkeen vieraalle paikkakunnalle opiskelemaan. (Hilla)

Tämän aineiston perusteella näitä harrastamisen kannalta tärkeimpiä taitoja, kuten itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta, oli opittu lähinnä ammattiopinnoissa (ks. myös Hyry 2007, 148):

Näin jälkeenpäin ajateltuna kaikkein tärkein taito, mitä olen oppinut, on se, että ammattiopinnoissa opettajani opetti minut ikään kuin opettamaan itseäni. Siitä on nyt harrastajana niin paljon hyötyä, koska pystyy tarkkailemaan omaa soittoa ja miettimään, mikä siinä on vialla ja miten sen voi korjata. (Sirkku)

Kaikkein parasta antia olivat ne viimeisen opettajani antamat opit. Se kiinnitti myös oman huomioni siihen, että hei kuuntele nyt, miten soitat tai miltä tuo ääni kuulostaa. Että siltä sai niin äärettömän paljon. Jotenkin itse kasvoi muusikkona ja löysi itsestä ihan uusia ulottuvuuksia. (Hilla)

Mielestäni tällaisia taitoja olisi kuitenkin mahdollista opettaa jo taiteen perusopetuksen puolella. Jos harrastajista ei kasvateta aktiivisia ja onnellisia, paljon hyvää potentiaalia ja vaivalla koulittuja taitoja valuu hukkaan (Kuusisaari 1996; 1998a). Mielestäni on myös aikamoista yhteiskunnan ja harrastajien resurssien tuhlausta, jos täytyy valmistua ammattiin, jotta voi ryhtyä harrastajaksi. Näin ei tietenkään ole kaikkien kohdalla edes tässä tutkimuksessa, mutta jos verrataan esimerkiksi Juha-Matin ja Sirkun tulevaisuudennäkymiä, niin ero on huikea:

On kyllä vaikea miettiä, miten sitä YS:n jälkeenkin säännöllisesti harrastaisi. Että taitaa jäädä sitten sellaiseksi omaksi iloksi soitteluksi. En minä tiedä, olisiko minulla sitä motivaatiota mennä ihan vaan oman soittamisen jatkamiseksi johonkin selkeästi huonompaan harrastajaorkesteriin. (Juha-Matti)

Kyllä minun on vaikea kuvitella aikaa, etten harrastukseksi soittaisi. Että jos en olisi YS:ssä, niin pitäisi ehdottomasti olla joku muu orkesteri, missä voisi soittaa

edes satunnaisesti jotain projektiluontoisia juttuja. Ja jo jonkin aikaa minulla on itänyt sellainen ajatus, että olisi mukava, jos voisi kavereiden kanssa perustaa esimerkiksi kamarimusiikkiyhtyeen ja harjoitella ihan vaikka sillä lailla päämäärätietoisesti. Että pitäisimme jonkun konsertin ja harjoittelisimme periodeissa. Eikä sekään ole poissuljettu, että minulla vielä joskus olisi soitto-oppilaita muun työn ohessa. Olen myös miettinyt sitä, että täytyykö sen olla soittoharrastus, että riittäisikö joku muu aktiivinen musiikkiharrastus. Voisin kyllä laulaa kuorossakin, vaikka aikaisemmin olin sitä mieltä, etten sitä tulisi tekemään. Mutta se voisi kuitenkin olla yksi vaihtoehto, se on kuitenkin vähän sellainen, etten haluaisi, että se olisi ainoa. En minä haluaisi soittamista ihan kokonaan lopettaa. (Sirkku)

Mitä enemmän olen asiaa pohtinut, sitä vahvemmin uskon, ettei musiikkioppilaitoksissa kanneta riittävästi vastuuta siitä, miten harrastajat pärjäävät musiikkiopiston jälkeisessä elämässään (ks. myös Lempinen 1998b, 32). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2002) oppilaan aktiivista roolia on onneksi korostettu, mutta käytännön toteutuksen tasolla tarvittaisiin vielä muutoksia, jotka ulottuisivat syvälle soitonopetuskulttuuriin (ks. luku 7). Ongelmana on usein myös se, että ”jälkihoito puuttuu” (Kuusisaari 2003c, 2006). Oppilaita ei näet useinkaan ohjata harrastamisen pariin tai opeteta näkemään harrastajasoittajan monia mahdollisuuksia, mihin myös Hilla on kiinnittänyt huomiota:

Minusta tuntuu, että sen musiikkiopiston opettajan pitäisi sanoa, että mene tänne, että täällä voit jatkaa. Ja musiikkiopistoihin voisi tiedottaa niistä mahdollisista jatkomahdollisuuksista, että ei niissä välttämättä ole tietoa niistä harrastuspaikoista. (Hilla)

Musiikinharrastajia tulisi siis auttaa näkemään musiikkiopiston jälkeen heidän edessään aukeavat mahdollisuudet. Heitä tulisi opettaa lentämään itse. Tosiasiassahan rajoina ovat vain harrastajan mielikuvitus ja aktiivisuus. On olemassa paljon mahtavaa kamarimusiikkia, jota ystävien kanssa voi soittaa. Kansanopistot, työväenopistot ja jotkut musiikkioppilaitoksetkin (esim. Avoin Konservatorio), tarjoavat erilaisia kursseja ja monenlaista erityisesti aikuisille suunnattua harrastustoimintaa. Erilaiset yhdistykset ja seurakunnat täydentävät tarjontaa, ja varmasti lähes kaikkialla otetaan mielellään vastaan harrastajien omia toiveita. Yksityisopetusta löytää aina niin halutessaan. Harrastajaorkestereille on maassamme tilaa edelleen, ja myös kotikonserttiperinteen voisi myös herättää henkiin (ks. esim. Lempinen 2005, 42). Tässä kaikessa vaaditaan kuitenkin aktiivisia harrastajia, mikään ei synny itsestään (Kuusisaari 2003c).

Kimmo Lehtosen (2004, 123–124) mukaan musiikkioppilaitokset ovat pitkään olleet turvassa kritiikiltä, koska järjestelmä on vastannut hyvin nykyiseen tulosvastuuseen, jota on mitattu opetuksen tuottamien elämysten sijaan tutkintojen määrällä. Ehkä siksi musiikkioppilaitokset vaikuttavat melko tyytyväisiltä itseensä sellaisina kuin ne nyt ovat. Oppilaitosten omien kehittämiskohteiden perustella (ks. Heino & Ojala 1999, 61–62) halutaan näet tehdä ainoastaan ”hiuksenhienoa justearausta, mutta kovin syvälle meneviin uudistuksiin ei nähdä tarvetta” (Anttila 2004, 138–139). Kulttuurielämän tarvitsemien ammattilaisten kasvattaminen on toki tärkeä tehtävä, mutta tuskin sitä täytyy tehdä harrastajien kasvattamisen kustannuksella (Aukia 1996; Kosonen 2001, 131).

”Karkeasti yksinkertaistaen musiikkikasvatus voi valita kahden tavoitteen välillä: se voi pyrkiä maksimoimaan erinomaisuuden oppilaissaan tai se voi pyrkiä kasvattamaan onnellisia ihmisiä: nämä eivät kuitenkaan ole toisensa poissulkevia mahdollisuuksia.”
(Kurkela 1993, 390.)

7 Musiikin harrastajien identiteettien rakentaminen

Tämän luvun keskiössä on soitonopetuskulttuuri. Pohdin keräämäni aineiston, aiempien tutkimusten ja muun soitonopetukseen liittyvän kirjallisuuden perusteella, millaisiin asioihin soitonopetuskulttuurissa pitäisi jatkossa kiinnittää huomiota, jotta se entistä paremmin mahdollistaisi kasvamisen harrastajasoittajaksi.

Vastaus jälkimmäiseen tutkimuskysymykseeni kiteytyy seuraavassa taulukossa (Taulukko 1), joka on myös laadullisen sisällönanalyysin tulos: Jotta musiikkioppilaitoksissa voitaisiin tarjota entistä paremmat mahdollisuudet harrastajaidentiteettien rakentamiselle, täytyisi harrastajien kasvattaminen nähdä yhtenä soitonopetuksen tavoitteena. Opetuksen tulisi myös olla entistä aktivoivampaa, painopiste tulisi siirtää yksilöopetuksesta monipuolisen yhteismusisoinnin suuntaan, ja suoritusten sijaan täytyisi arvioida koko oppimisprosessia. Myös hierarkkisesta musiikkikäsityksestä olisi luovuttava.

TAULUKKO 1. Soitonopetuskulttuurin keskeisiä kehittämiskohteita soittamisen harrastamisen näkökulmasta.

	SOITONOPETUKSEN	Nykytilanne	Tulevaisuus
7.1	Luonne	Passivoiva	Aktivoiva
7.2	Tavoite	Tulevien ammattilaisten kouluttaminen	Harrastajien kasvattaminen
7.3	Musiikkikäsitys	Hierarkkinen	Autonominen
7.4	Painopiste	Yksilöopetus	Yhteismusisointi
7.5	Arvioinnin kohde	Suoritukset	Oppimisprosessi

(Ensimmäisessä sarakkeessa oleva numero viittaa alalukuun, jossa kyseistä teemaa on tässä tutkimusraportissa käsitelty tarkemmin.)

7.1 Aktivoiva opetus

Mikko Anttilan (2004, 188) kritiikki on rajua: ”klassisen musiikin historialla, tyyliuuntien tuntemuksella, teoriolla (esim. kenraalibassolla), muoto-opilla ja sävellysten soittotaidolla ei tee kovin paljoa musiikkiopiston seinien ulkopuolella”. Niin kauhealta kuin se kuulostaakin, väite on ainakin osin totta. Tutkitusti musiikkioppilaitoksessa opittuja taitoja ei nimittäin juurikaan käytetä oppilaitoksen ulkopuolella tai opintojen päätyttyä. Edes musiikin laajan oppimäärän suorittaminen ei takaa, että soittoharrastus jatkuisi aikuisiällä. Liian monesti harrastus loppuu samassa kuin soittotunnitkin (Kuusisaari 1998a). Ylevistä tavoitteista huolimatta musiikkioppilaitoksemme eivät siis ilmeisesti pystykään tarjoamaan eväitä elinikäiseen musiikin harrastamiseen (ks. esim. Kärjes-Peltola 2001, 60; Anttila 2004, 187, 217–218).

Käsitykseni mukaan ongelmat eivät kuitenkaan ole opetuksen sisällöissä, vaan pikemminkin tavoissa, joilla asioita opetetaan (ks. myös Anttila 2004, 222). Tätä näkemystä vahvistavat myös seuraavat musiikin harrastajien kommentit:

No olihan se sellaista perinteistä, että nuoteista opeteltiin joku kappale, ja lopulta ehkä ulkoa, ja sitten se kappale osattiin. (Juha-Matti)

Hyvin pitkään se on ollut sellaista ulkoa opettelua, että nuoteista soitetaan. (Hilla)

Siellä hinkattiin mielestäni yhtä kappaletta välillä jopa liian kauan. (Kati)

Kyllähän teoriaa pitää olla, mutta sitä voisi vähän miettiä, että mitä siellä on. Että vaikka joku musiikin historia, niin pitäisihän siitä tietää, mutta jos ei kiinnosta niin ei kiinnosta. Ja sitten sen pääsee läpi, kun muistaa jotain jossain kokeessa hyvällä tsägällä. (Kati)

Mielestäni se oli ihan luonnollista, että opiskellaan niitä teoria-aineita, vaikkakaan en siinä vaiheessa nähnyt mitään selkeitä yhteyttä sen teorian kanssa. Mutta kun näin piti tehdä, niin sitten näin tehtiin. Ja ei siinä sitten mitään. (Sirkku)

Oppilaan kannalta ajatellen soitonopetus on monesti hyvin autoritaarista, opettajajohtoista ja mekaanisluonteista. Soitonopettaja päättää, mitä soitetaan, miten soitetaan, milloin soitetaan ja kenen kanssa soitetaan. Hän myös määrittää, milloin suoritus on valmis. Oppilas kopioi, toistaa ja omaksuu, ja osaamisen ajatellaan siirtyvän mestarilta oppipojalle. Opiskelu eteneekin usein jokseenkin kaavamaisesti, opettajan, oppilaitoksen tai vanhempien määrittämien tavoitteiden ja aikataulun mukaisesti. Harvoin

selvitetään, millaisia tavoitteita oppilaalla itsellään on ja kuinka opiskelu voisi niitä palvella. (Aukia 1992b; Vääntinen 1996, 169; Kosonen 2001, 37, 74–75, 85–86; Tuovila 2003, 162–164, 248; K. Lehtonen 2004, 145–146; Anttila 2004, 173–174, 219–221; Tikka 2005, 100–101.)

Tällainen työskentely, joka monilta osin edustaa 1800-luvun henkeä (Aukia 1992a, 1996), ei kasvata oppilaasta aktiivista harrastajaa, vaan pikemminkin se passivoi ja kangistaa jonkinlaiseen muottiin²⁸. Perinteiset koulutukselliset käytännöt, jotka keskittyvät tietojen esittämisen, toistamisen ja kontrolloinnin ympärille, näyttävät nimittäin pikemminkin ehkäisevän kuin edistävän sellaista osaamista, joka ilmenee jatkuvana oppimisena ja itsensä ylittämisenä. (Tynjälä 1999, 161–162.) Opittujen asioiden yhteydet muuhun elämään ja käyttöarvo oppilaitoksen ulkopuolella jäävät tällöin helposti hämärän peittoon, eivätkä opitut asiat jäseny oppilaiden mielissä kokonaisuuksiksi. He todennäköisesti oppivat hyödyntämään taitojaan vain oppilaitoksen sisäpuolella, eikä musiikkioppilaitoksesta saada riittäviä valmiuksia itsenäisen soittoharrastuksen jatkamiseen. (Laine 2001; Tuovila 2003, 248.) Perinteiset soitonopetuksen muodot tuntuvat siis tuottavan ns. liikkumatonta tai elotonta tietoa (*inert knowledge*), joka on käyttökelpoista vain oppilaitoksen sisäpuolella (ks. Tynjälä 1999, 161).

Pelkkien musiikkiin ja soittamiseen liittyvien tietojen ja taitojen kehittäminen ei mahdollista omaehtoista ja itsenäistä harrastamista (ks. Anttila 2004, 221). Soittotaidon lisäksi harrastaja tarvitsee mm. tiedonjanoa ja musiikinnälkkää; myönteisen käsityksen itsestä soittajana ja oppijana; innokkuutta kerätä yhteen kavereita ja musisoida heidän kanssaan; itsetuntoa, jolla kohdata ympäröivä virtuoosikulttuuri, sekä musiikinharrastajan identiteettiä.

Tällainen osaaminen ei kehity, mikäli oppilaalle annetaan vuodesta toiseen kaikki valmiina ja mikäli hänen ajatellaan olevan vain tiedon vastaanottaja. Oman toiminnan aktiivista suuntaamista täytyy nimittäin harjoitella (esim. Lonka 1991). Jos oppilaan ei esimerkiksi kertaakaan opiskeluvuosien aikana tarvitse miettiä, mitä hän itse haluaisi soittaa, niin ei voida olettaa, että hänen siipensä kantaisivat, kun hän aikanaan pullahtaa

²⁸ Oppilaiden oma ajattelu saatetaan toisinaan jopa tukahduttaa: ”Ei tätä näin voi soittaa.” Oppilaan toiveet eivät välttämättä tule kuulluiksi eivätkä hänen musiikilliset ajatuksensa hyväksytyiksi. Lasten omille musisoimisen muodoille annetaan harvoin riittävästi arvoa (ks. Aukia 1990; Tuovila 2003).

ulos koulutusputkesta tutkinnot suoritettuina. Musiikkiopisto-opinnoista puuttuu siis jotain oleellista (Anttila 2004, 187).

Oppilaita täytyisi opettaa kantamaan vastuuta omasta soittamisestaan ja oppimisestaan, ja opetuksen tulisi aktivoida oppilasta ajattelemaan, tekemään, kiinnostumaan, ihmettelemään ja löytämään ratkaisuja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 101–105). Tämä on mahdollista erilaisten aktivoivien työtapojen avulla (ks. esim. Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 272–288). Aktivoivan opetuksen avulla ihmisestä tulee vähitellen oman oppimisensa aktiivinen subjekti (Lonka & Lonka 1991, 126), joka osaa mm. asettaa itselleen tavoitteita, käyttää erilaisia työtapoja sekä suunnata, arvioida – ja tarvittaessa muuttaa – omaa toimintaansa. Hän ei enää tarvitse opettajaa toimintansa tueksi, vaan hän pärjää mainiosti omillaan myös oppilaitoksen ulkopuolella. (Lonka 1991, 12–25.) Hyvä opettaja tekee siis itsensä tarpeettomaksi (Heikkinen 2000b).

7.2 Onnellisten harrastajien kasvattaminen

Kimmo Lehtonen (2004, 134) uskoo, että tulevaisuudessa musiikin harrastajat muodostavat musiikkioppilaitosten opiskelijajärjestön. Tämä tulevaisuus ei ilmeisesti ole kovin kaukana. Valtaosa musiikkioppilaitosten oppilaista kokee jo nyt harrastavansa – siis ei opiskelevansa – soittamista, ja monelle soittaminen on yksi harrastus muiden joukossa (Kurkela 1993, 187; Kosonen 2001, 36, 128–129, 131; Kärjes-Peltola 2001, 43; Hirvonen 2003, 64). Nämä lapset ja nuoret eivät harjoittele ”intensiivisesti tavoitteenaan ammattilaisuus ja paikka musiikin eliitin joukossa” (Kosonen 2001, 134–135), vaan he yksinkertaisesti vain haluavat harrastaa. Heille musiikkioppilaitosten huippuja metsästävä asenne voikin olla turhauttava tai jopa tuhoisa (Kurkela 1993, 187).

Usein sanotaan, että musiikkioppilaitoskulttuurille on leimallista kilpailun korostaminen (esim. Hyry 1997; K. Lehtonen 2004, 57; Anttila 2004, 223). Pieni kilpailu voi toimia oman oppimisen kirittäjänä, mutta jos koko ajan pitää yrittää olla parempi kuin muut, alkaa se helposti ahdistaa. Kuten Leena tarinassaan asian tiivistää: *Se jotenkin hämärtää sen, että voisi soittaa ja nauttia siitä soittamisesta*. Kukaan aineistoni kertojista ei kuitenkaan ole kokenut taiteen perusopetuksen ilmapiiriä kilpailuhenkiseksi (myös Kosonen 2001, 87), kokemukset liittyivät ainoastaan ammattiopintoihin (ks. Leenan ja Katin tarinat). Vertailua toisiinkin voi kuitenkin olla lähes mahdoton välttää, vaikei

ilmapiiriä koettaisikaan kilpailulliseksi sanan varsinaisessa merkityksessä (ks. myös Hirvonen 2003, 133):

Mutta kyllä se on kummunnut jostakin syvältä itsestä, että haluaa tehdä hyviä suorituksia. Enkä minä tiedä, olenko verrannut itseäni muihin, koska tavallaan sitä on kilpaillut itsensä kanssa. (Hilla)

Että pikemminkin sieltä musiikkikoulun puolelta tuli sellaista, että sinähän olet jo pitkällä ja hyvä. Että en kokenut silloin mitään kilpailua. Mutta näiden tutkintojen ja esiintymisten yhteydessä minä itse vertasin itseäni muihin. (Sirkku)

Itsen peilaaminen muihin on jotakin hyvin luonnollista ja väistämätöntä. Ongelmia syntyy oikeastaan vain silloin, jos itse on tyytyväinen mutta joku toinen taho vaatii enemmän (Laine & Soini 2002, 46–47). Esimerkiksi Annu Tuovilan tutkimuksessa (2003) kaikkia soittoharrastuksen lopettamisprosesseja yhdisti se, että lapsen, opettajan ja vanhempien tavoitteet opiskelulle olivat ristiriitaiset. Tyypillisintä oli, että lapsi halusi vain harrastaa. (Tuovila 2003, 208–222, 145.) Mikäli musiikkioppilaitoksissa keskitytään liiaksi ammattilaisten valmentamiseen ja unohdetaan harrastajat (ks. Amberla 1990), voi käydä niin, etteivät harrastajasoittajat saa tarvitsemaansa tunnustusta tai huomiota. Tällöin he saattavat kokea, ettei heitä arvosteta tai että he ovat jotenkin epäonnistuneita, ja he voivat alkaa suunnata energiaansa johonkin muuhun kuin soittamiseen (Tuovila 2003, 21).

Onkin esitetty toiveita, että opetuksen painopistettä siirrettäisiin ammattiopiskelusta onnellisen ja iloisen harrastamisen suuntaan (mm. Kuusisaari 1998a, 1998b, 2007; Laine 2001; Kimanen 2003; Anttila 2004, 202–203). Nykyisissä Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2002, 1 §) askel tähän suuntaan on jo otettu: harrastamiselle on annettu enemmän painoarvoa kuin koskaan aiemmin. Muutos on kytenyt pitkään, mutta piintyneistä arvoista hellittäminen on hidasta (Kuusisaari 2003a). Mestari–kisälli-systeemille perustuva opetusperinne on kuitenkin murentumassa. On ymmärretty, ettei kaikista tule virtuooseja eikä kaikille sovi samanlainen putki, minkä vuoksi paineet opetustarjonnan laajentamiseksi ovat kasvaneet. (Kuusisaari 2007.)

Annu Tuovila onkin tutkimuksessaan (2003) pohtinut, millaista lapsilähtöinen soitonopiskelu olisi²⁹. Sekä oman aineistonsa että aiempien tutkimusten perusteella hän

²⁹ ”Oppilaslähtöisyys on päivän sana” (Kuusisaari 2008, 29).

maalaa kuvaa musiikkioppilaitoksesta, jossa lapset opiskelevat musiikkia monialaisesti: He kokeilevat monia eri instrumentteja, monia eri musiikin lajeja ja monia eri musiikin harjoittamisen tapoja. He luovat musiikkia myös itse, musisoivat ryhmässä ja soittavat osin muistin- ja kuulonvaraisesti. Heidän aloitteitaan kuunnellaan ja heidän toiveensa huomioidaan. Soitonopetus tukee lapsen kokonaisvaltaista musiikkiharrastusta ja kannustaa lasta harjoittamaan musiikkia myös oppilaitoksen ulkopuolella. (Tuovila 2003, 62–63; 246–249; ks. myös Amberla 1990, 15–16; Kuusisaari 2003a.)

Tuovilan (2003, 63) mukaan tällaisen musiikinopetuksen haasteena on ennen kaikkea, kuinka opettaja pystyy luopumaan opettajajohtoisesta toimintatavastaan ja antamaan tilaa ja aikaa lasten aloitteille³⁰. Kirsti ja Irma Lonka (1991) ovat puolestaan pohtineet aktivoivan opetuksen sisäistämiseen ja soveltamiseen liittyviä haasteita. Vaikka heidän ja Tuovilan tarkasteluperspektiivit poikkeavat toisistaan, ovat reseptit yllättävän yhteneviä: Opettajien tulisi muuttaa ainakin osin pedagogista ajattelutapaansa. Lisäksi opettajien tulisi uskaltaa päästää irti kuluneista rutiineista ja etsiä, kokeilla ja luoda uudenlaisia toimintatapoja. (Lonka & Lonka 1991, 126–127.) Uskon, että näihin eri yhteyksissä esitettyihin haasteisiin (ks. myös Aukia 1992b) vastaaminen on yllättävän yksinkertaista, mikäli tavoitteeksi otetaan aktiivisten harrastajien kasvattaminen.

Oman haasteensa tähän prosessiin tuo se, että toisinaan oppilaatkin ovat haluttomia luopumaan vanhoista, tutuista ja turvallisista käytännöistä (Laine & Soini 2002, 47). Tässä tutkielmassa muutoksiin sopeutumisen vaikeus tuli esiin erityisesti joidenkin opettajanvaihdosten yhteydessä. Mikäli opettajan toimintatavat olivat erilaiset kuin mihin aiemmin oli totuttu, vei oman aikansa, ennen kuin soitto alkoi taas sujua ja harrastaminen maistua. Soitonopetuskulttuurin muutokset edellyttävät siis joustavuutta ja kokeilunhalua myös oppilailta (Lonka & Lonka 1991, 126–127):

Se opettaja ei kovinkaan paljon antanut vastauksia mihinkään eikä sanonut, että ”soita tämä kohta näin”, vaan jollain lailla pakotti minut itse löytämään keinot. Minä muistan, että se aluksi ahdisti ihan hirveästi, että miksi tuo ei opeta minulle mitään. Ja kyllähän se pikkuhiljaa alkoi suututtaa niin paljon, että päätin, että nyt minä alan sitten itse oppia. Että hän jätti sen minun vastuulleni, että jos minä haluan oppia, niin minä itse opin sen. Ja näin jälkeensä ajateltuna se on kyllä ollut ihan kaikkein tärkein taito, koska siitä on nyt harrastajana niin paljon

³⁰ Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että toiminta olisi epämääräistä puuhastelua, vaan opettajan tehtävänä on pitää koko ajan kirkkaana mielessään myös opetuksen tavoitteet. Tavoitteiden tarkistaminen on kuitenkin välttämätöntä, sillä niitä on monenlaisia – ei ainoastaan ammattimuusikkous (Anttila 2004, 146). On myös hyvä muistaa, etteivät erinomaisuus ja onnellisten ihmisten kasvattaminen ole toisensa poissulkevia päämääriä (Kurkela 1993, 392).

hyötyä. Pystyy tarkkailemaan omaa soittoa ja pystyy miettimään, mikä siinä on vialla ja miten sen pystyy korjaamaan. (Sirkku)

Seuraavaksi haluan kiinnittää huomiota sanaan kasvattaminen. Se on mielestäni käsitteenä paljon opettamista laajempi: Opettaminen kohdistuu johonkin asiaan, tietoon tai taitoon, mutta kasvattamisen keskiössä on lapsi. Lapsen omat tavoitteet ja lähtökohdat luovat kasvatuksen perustan, ja kasvatuksen tavoitteet ovat elämässä oppilaitoksen ulkopuolella. Kasvattajan tehtävänä on tukea lapsen kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti ja antaa hänelle eväitä, joiden avulla tämä voi pärjätä elämässään. (Hytönen 1992, 124–131; Aukia 1996; Hyry 1997; Kosonen 2001, 103–106; Anttila 2002; Tuovila 2003, 246–251; Anttila 2004, 226–227; Tikka 2005, 109–110.)

Mielestäni soitonopettaja on ehdottomasti myös kasvattaja. Hänen työnään ei siis ole pelkästään soittotaidon opettaminen vaan hänen tulee kasvattaa oppilaana olevaa ihmistä. Kasvattajuus ja opettajuus eivät kuitenkaan ole vastakohtia, vaan hyvä pedagogi on molempia samalla kertaa (vrt. Huhtanen 2004, 138). Jos toiminta jää pelkäksi opettamiseksi, olemme uskoakseni soitonopetuskulttuurin ongelmien ytimessä: Taidot ja tiedot eivät siirry oppilaitoksen ulkopuolelle.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden harrastajasoittajien tarinoissa oli esimerkkejä sekä kasvattajana epäonnistuneista että onnistuneista opettajista:

Minua vaivasi tosi paljon jo silloin, että miksei soitonopettaja puhu kanssani siitä esiintymisjännityksestä. Olin kärsinyt tosi pahasta esiintymisjännityksestä ihan lapsesta asti, enkä soitonopettajalta koskaan saanut siihen apua. Kukaan opettaja ei puhunut minun kanssani siitä, mikä oli minusta vähän outoa. (Sirkku)

Soitonopetuksen parasta antia ovat olleet ne minun viimeisen opettajani antamat opit. Hän oli itse tosi vahva muusikko ja joutunut taistelemaan kaiken maailman ongelmien kanssa. Ja jos minulla oli jokin ongelma, niin se pyrki löytämään siihen vastauksen oman itsensä kautta. Jotenkin se tuli niin lähelle, koska hän halusi elää sen saman. Että tavallaan siinä hengitettiin sitä samaa ilmaa. Siitä sai niin äärettömän paljon. (Hilla)

Uskon Airi Koivukosken tavoin, ettei ketään pidä kasvattaa ammattimuusikoksi (ks. P. Ylinen 2005, 48–49). Kaikille pyritään toki takaamaan sellaiset perustaidot, joiden avulla oppilas halutessaan voi jatkaa vaikka ammattiin, mutta tärkeintä on keskittyä siihen, että oppiminen on mukavaa ja soittoharrastus tuottaa onnistumisen elämyksiä. Ilon

säilyttäminen on kaikkein tärkeintä³¹ (Amberla 1994b; Kosonen 2001, 135; Loponen 2003). Tällöin musiikista voi tulla elämäntapa ja osa identiteettiä. Kiinnostus ja rakkaus musiikkiin ei ole ostettavissa tai pakotettavissa, vaan se on jotakin, joka kehittyy vuorovaikutuksessa ja vaatii hellää huolenpitoa. Tässä tutkimusraportissa esiteltyjen harrastajasoittajien tarinoiden perusteella soittamisesta on helpompi nauttia silloin, kun siihen ei liity pakkoa, kun kaikki, mitä tekee, lähtee omasta halusta (ks. myös Kosonen 2001, 99, 106):

Konservatoriossa en jaksanut sitä koko ajan ammattia ajattelua ja sitä kilpailua, että pitäisi koko ajan olla parempi kuin muut. Ajatus, joka ainakin minulla itselläni kehittyi. Nyt harrastajana minä soitan paljon vähemmän, mutta nautin siitä huomattavasti enemmän. Kaikki mitä teen, teen sen takia, että haluan tehdä. (Leena)

YS on opettanut sen, ettei kaikkea tarvitse ottaa vakavasti. Se on ollut minulle vaikeata, kun olen vaatinut itseltäni heti semmoista sataprosenttista. Mutta sen huomaa nyt, että olen paljon rennompi sen soiton kanssa. Kun ensin antaa itselle luvan, ettei minun vielä tarvitse osata tätä ja että kyllä se tästä pikkuhiljaa tulee paremmaksi. Että aluksi voi vähän fuskata. Se on ehkä sellainen harrastajan ja ammattilaisen ero, tai ainakin omalta osaltani, että olen harrastajana antanut itselleni luvan, ettei minun tarvitse olla paras eikä osata näitä ihan heti. (Hilla)

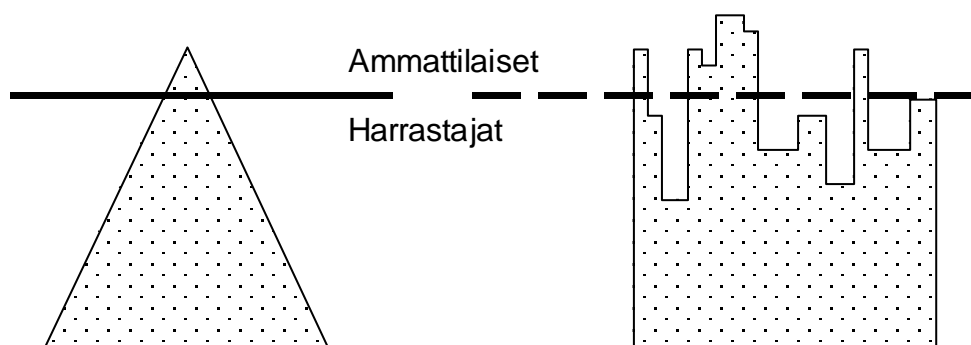
Harrastajana sitä on oppinut löytämään sen musiikin ihan uudella lailla. Silloin kun oli ikään kuin ammattilainen tai ammattiopiskelija, niin silloin siihen suhtautui jollakin lailla paljon tunteettomammin siihen itse musiikkiin. Se oli vain se, mitä piti tehdä ja oppia, ja siihen liittyi hirveän paljon jonkinlaista pakkoa, että siitä ei oikeastaan nauttinut. Ja muistan, kuinka yhden oppilaan kanssa keskusteltuani rupesin ajattelemaan sitä asiaa, että minä olin pilannut hyvän harrastuksen sillä, että siitä oli tullut minulle ammatti. Ja olen ollut hirveän onnellinen sen jälkeen, kun olen musiikista saanut taas harrastuksen. Että minulle se jollain lailla antaa paljon enemmän harrastuksena kuin ammattina, semmoista voimaa ja energiaa. Ammattina se jotenkin vei niitä, ja harrastuksena se tuo niitä. (Sirkku)

Ammattilaisuudella ei ole itseisarvoa, se ei siis sinänsä ole arvokasta tai tavoiteltavaa. Itsessään arvokasta on musiikki, musisointi ja niistä nauttiminen. Siksi musiikkioppilaitoksissa pitäisi mielestäni kiinnittää entistä enemmän huomiota niihin soitonopetuskulttuurin piirteisiin ja ilmiöihin, jotka selvästi tähtäävät solistien ja ammattimuusikoiden kouluttamiseen. Monet näistä perinteistä istuvat kulttuurissa niin tiukasti, ettei käytäntöjä välttämättä edes kyseenalaisteta. Ne tuntuvat luonnollisilta ja järkeviltä toimintatavoilta, minkä seurauksena mikään ei muutu. Oppilaille osoitetaan monin eri tavoin, millaista toimintaa soitonopetuskulttuurissa arvostetaan. Mikko

³¹ Osuva on myös pohjoiskarjalainen sananlasku ”minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa” (Anttila 2004, 168).

Anttilan (2004, 212) mukaan musiikkioppilaitosjärjestelmän läpikäyneet ihmiset ovat varmasti sisäistäneet sen, mitä heille pienestä pitäen on opetettu: Vain menestyminen esiintymisissä merkitsee, ja suurten saavutusten kautta on mahdollista saada sosiaalista hyväksyntää. Arvo muusikkona ja ihmisenä on sidottu suorituksiin.

Uskon ja toivon, että tuollaisilta käsityksiltä välttäisiin, mikäli tavoitteena olisi kasvattaa harrastajia. Kun opetuksessa keskityttäisiin siihen, miten oppilaat voivat hyödyntää oppimiaan taitoja ja rikastuttaa elämäänsä musiikin avulla, niin opiskelun tavoitteet liittyisivät selkeämmin myös muuhun kuin tutkintojen suorittamiseen. Kun tavoitteena olisi nauttia, uskaltaa ja onnistua, niin huomio kiinnittyisi musisoinnin riemun kokemiseen yhdessä muiden kanssa. Tuloksena olisi toivottavasti suuri joukko onnellisia harrastajia, joiden rakkaus musiikkiin ja soittamiseen säilyisi koko elämän (ks. Kuvio 6). Olen varma siitä, että mikäli oppilaista haluttaisiin kasvattaa aktiivisia ja onnellisia harrastajia, niin keinot siihen löydetäisiin kyllä.



KUVIO 6. Soitonopetusjärjestelmän nykytilanne ja mahdollinen tulevaisuus.

Vasemmanpuoleinen kuvio esittää nykyistä soitonopetusjärjestelmää, jossa ammattilaiset seulotaan harrastajista. Mitä ylemmäs mennään, sitä useampi putoaa pyramidin reunoilta ja lopettaa soittamisen. Oikeanpuoleinen kuvio esittää mahdollista tulevaisuutta, jossa ammattilaiset nousevat onnellisten ja aktiivisten harrastajien laajasta joukosta.

7.3 Monipuolinen musiikkikäsitys

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2002, 1 §) määritetään yhdeksi opetuksen tehtäväksi kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen. Mikko Anttilan (2004) mukaan sen nykyinen toteuttamistapa on kuitenkin falski. Hän kysyy, koostuuko kansallinen

musiikkikulttuuri pelkästään tai edes melkein pelkästään länsimaisesta taidemusiikista ja millä tavoin ns. taidemusiikki on jotenkin enemmän suomalaista kuin muu maassamme harjoitettava musiikki, kuten populaarimusiikki tai kansanmusiikki. (Anttila 2004, 154–164; myös Tuovila 2003, 17.)

Mustavalkoinen ajattelu ei kuulu enää aikamme ilmiöihin. Ei siis ole tärkeää, mihin lajityyppiin tai aikakauteen musiikki kuuluu, vaan kaikenlainen musiikki voi olla hyvää (Aukia 1990; Kosonen 2001, 123, 133–134; Tuovila 2003, 78; Suoranta 2004; Kuusisaari 2008). Erilaiset rajat ovat hälvenneet, erilaiset genret sekoittuneet. Kimmo Lehtosen (2004, 133) mielestä olisi luonnollista, että harrastajat saisivat soittaa sellaista musiikkia, josta itse pitävät. Olen hänen kanssaan samaa mieltä. Mieluinen ohjelmisto auttaa pitämään yllä musiikkiin perustuvaa sisäistä motivaatiota ja liittää soittamisen paremmin muuhun elämään (ks. Kosonen 1996; 2001, 90–94; Kurkela & Tawaststjerna 1999, 125; Tuovila 2003, 235; Anttila 2004, 149).

Vaikka aika on jo ajanut sen ohi, ”suomalaiseen opettajajenkeen iskostunut elitistinen valistusdiskurssi” istuu kuitenkin yhä tiukassa (Suoranta 2004, 177). Musiikkioppilaitoksissa tämä ilmenee mm. siten, että länsimaista taidemusiikkia pidetään helposti parempana kuin muuta musiikkia. Kaikilla opettajilla ei ole halua eikä välttämättä taitojakaan opettaa muuta kuin klassista musiikkia (Anttila 2004, 156). Kimmo Lehtosen (2004) ja Mikko Anttilan (2004) mukaan olisi kuitenkin jo korkea aika luopua tästä hierarkkisesta musiikkikäsityksestä ja alkaa arvostaa myös muuta kuin perinteistä konserttimusiikkia. Näin olisi mahdollista löytää koko rikas ja monipuolinen musiikkikulttuurimme. Musiikkikulttuurimme ei myöskään kehity, jos tyydymme vain toistamaan vanhoja sävellyksiä.

Hierarkkisen musiikkikäsityksen mukaan musiikki ymmärretään puhtaasti taiteellisesti esteettiseksi ilmiöksi ja ulkoisista tekijöistä, kuten yleisöstä tai esittäjistä, riippumattomaksi. Sen omaksuneet ihmiset arvottavat kaikkea musiikkia omalle traditiolleen tyypillisiä kriteerejä käyttäen ja tuomitsevat kaiken muun musiikkikulttuurin paitsi sen, millä he ovat oman kulttuuripääomansa hankkineet³². (Laitinen 1990; Juvonen 2000, 90–92; Anttila & Juvonen 2002, 34–38; Anttila 2004, 188–189; K. Lehtonen 2004, 30, 118). Hierarkkisen musiikkikäsityksen vastakohtana voidaan pitää autonomista

³² Kuten Mikko Anttila (2004, 163–164) toteaa, sekä taide- että populaarimusiikin puolella on vielä liian paljon ”luutuneita asenteita, vieroksuntaa ja suoranaista muukalaisvihaa omasta mausta eriyviä musiikkikulttuureita kohtaan”.

musiikkikäsitystä, jonka mukaisesti musiikki nähdään moninaisena erilaisten järjestelmien ja ilmiöiden joukkona. Musiikinlajien keskinäinen vertailu tai arvottaminen on tämän käsityksen mukaan mahdotonta, ja musiikki voi musiikinlajista riippumatta olla hyvää tai huonoa (Anttila & Juvonen 2002, 39–40; K. Lehtonen 2004, 118).

Monet musiikkioppilaitosten opiskelijat haluavat soittaa nimenomaan klassista musiikkia (ks. esim. Tikka 2005, 86–87, 98–99). Erja Kososen (1996, 15) mukaan onkin turha pelätä, että klassinen musiikki jäisi kokonaan populaarimusiikin jalkoihin. Ei siis ole syytä hätähuutoihin, vaikka oppilaat monesti haluavatkin soittaa klassisen musiikin rinnalla myös muuta musiikkia. Klassisen musiikin osaaminen on noussut niin, että koulutuksessa voidaan ihan hyvin kaataa genreaitoja. (Kuusisaari 2007.) Usein oppilaat myös kokevat tämän ns. kevyen musiikin itselleen läheisemmäksi ja normeista vapaammaksi³³. Oppilaiden myöhempää harrastamista ajatellen voisi olla myös järkevää keskittyä lukuisten konserttojen sijaan esim. tuttujen yhteislaulujen säestyskuvioihin (esim. Aukia 1990, 11; Kuusisaari 2001; Hämeenniemi 2007, 157). Opetus voisi siis olla vapaampaa ja monipuolisempaa (esim. Vääntinen 1996; Kosonen 2001; Kärjes-Peltola 2001; Järvelä 2002; Kuusisaari 2003a; Tuovila 2003), mikä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa:

Olisi kiva osata jotenkin enemmän improvisointia. Semmoista puolta minä haluaisin lisää, ja väitän, että sitä voisi harrastamisessa käyttää aika paljonkin. Siis ei mitään isoa juttua, mutta että olisi edes vähän hahmotusta, semmoista kevyempää. (Leena)

Sellainen improvisoivampi soittotaito ja korvakuulolta soittaminen voisi olla mukavaa, sellaista spontaanimpaa musisointia. (Juha-Matti)

Semmoinen, mikä ehkä klassisen musiikin puolelta puuttuu, on improvisoiminen. Että jos pystyisi soittamaan sointumerkeistä ja lähtemään tekemään jotain ihan omaa, niin se olisi aivan mahtavaa. (Hilla)

Improvisaation ja vapaan tekemisen merkitystä soittamaan oppimisessa on korostettu monissa yhteyksissä. Harri Setälän mielestä opettajat pitäisikin vapauttaa improvisoinnin pelosta (Amberla 1990, 16). Improvisoinnin ottaminen osaksi opetusta edellyttäisi kuitenkin muutoksia myös opetusjärjestelyissä, sillä koska improvisointi tapahtuu luontaisesti ryhmässä, se ei sovi yksilökeskeisen opetuksen muottiin (Tuovila 2003, 78). Improvisoinnin ja sointumerkeistä soittamisen ohella tähän tutkimukseen osallistuneiden

³³ Erja Kososen tutkimuksessa (2001, 99, 134) tämä ilmeni myös siten, että osa lapsista halusi pitää muun musiikin tarkoituksellisesti soittotunneista erillään ja säilyttää sen normeista vapaana vastapainona tiukasti ohjatulle klassiselle musiikille.

musiikin harrastajien kertomuksissa korostui prima vista -taitojen tärkeys (ks. myös Kosonen 2001, 89–90):

Minusta se on harrastajalle hirveän hyvä taito, että osaa prima vista. Kun ei enää käy tunneilla, niin on paljon kivempi soittaa, jos kappaleet sujuvat jo ekalla kerralla, ettei tarvitse tankata niitä niin kauheasti. (Kati)

Hierarkkiseen musiikkikäsitykseen tuntuu liittyvän tiukka kuri, jopa sanktioita ja pelottelua, jotka ovat omiaan tappamaan musiikin ilon (ks. Amberla 1990). Mikään laki tai opetussuunnitelma ei kuitenkaan pakota opettamaan tietyllä tavalla tai kaavamaisesti (Teirilä 1990, 36; Pietilä 2002). Vastuu käytännön toteutuksesta onkin opettajalla itsellään ja paljon riippuu opettajan omasta innovatiivisuudesta (Kuusisaari 2003a). Kulttuuriperinteen säilyttämiseen liittyvien velvoitteiden keskellä (Helander 2004) olisi hyvä muistaa, että monissa muissa kielissä soittamista ja leikkimistä ilmaistaan samalla teonsanalla (Sinkkonen 2003). Muutoin musisointi, musiikin tekemisen ilo ja luovuus saattavat jäädä teknisen puurtamisen ja tietoa-aineiden alle. Seppo Kimanen pelkääkin, että toisinaan nuorista kasvatetaan vain ”yksipuolisia oman instrumentin teknisiä taitajia, jotka eivät välttämättä ymmärrä musiikkia laajemmin” (Lempinen 1998b, 32). Mielestäni soittotekniikka ei ole arvokasta sinänsä. Se on vain väline, jolla voidaan entistä paremmin ilmaista omia musiikillisia ajatuksia, tulkintoja sekä tunteita (ks. myös Aukia 1992b). Musisoinnissa tärkeintä on itse musiikki, kuten Sirkku toteaa:

Varsinkin näin harrastajana, kun ei se tekninen osaaminen ole sitä mitä se joskus oli, niin sitten voi aina muistaa, että se itse musiikki ja sen tulkitseminen on tärkeämpää kuin että meneekö jokainen ääni juuri kohdalleen. (Sirkku)

On valitettavaa, jos oppilaat oppivat, että musiikki on paperille painettuja merkkejä, jotka tulee soittaa oikein. Nuotteihin sitoutumisen uskotaan lisäksi kasvattavan virheiden pelkoa (esim. Teirilä 1990, 36), joka taas voi johtaa haitallisiin minäpystyvyyden uskomuksiin (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 204–208). Eräs huolestuttavimmista tutkimustuloksista onkin ollut se, että lapset ymmärtävät helposti oppimisen syyksi vain omat kykynsä, vaikka opiskeluun ovat vaikuttaneet myös monet muut tekijät, kuten opettajan odotukset, opetusmenetelmät ja vanhempien tarjoamat mahdollisuudet (Tuovila 2003, 49). On sääli, jos improvisointi, sointumerkeistä soittaminen ja korvakuulolta musisointi mielletään erityistaidoksi, jonka oppiminen on mahdollista vain ammattilaisille:

Että en minä tiedä, voiko sellaisia taitoja tällä tasolla, millä minä olen harrastanut, saavuttaakaan. Että pystyykö niitä edes oppimaan. (Juha-Matti)

Suomalaisen yhteiskunnan keskeisiä periaatteita on, että kaikille kansalaisille pyritään turvaamaan tasavertaiset mahdollisuudet koulutukseen. Yhteiskunnallisesti tuettu musiikkikasvatus ei myöskään saisi olla vain joidenkin musiikinlajien harrastajien etuoikeus³⁴, vaan musiikinopetukseen täytyisi voida osallistua riippumatta siitä, mihin musiikin genreen on enkulturoitunut. (Anttila 2004, 202.) Mikäli musiikkioppilaitokset palvelevat jatkossakin vain sitä taiteenharrastajien joukkoa, joka sisäistää niiden toimintakulttuurin (Kosonen 2001, 133), on syytä pohtia, onko soitonopetuskulttuurissa todella kyse perinteisten arvojen vaalimisesta vai pikemminkin menneisiin saavutuksiin takertumisesta ja haluttomuudesta tarkistaa vakiintuneita arvokäsityksiä (ks. Huhtanen 2004, 82).

7.4 Painopiste yhteismusisointiin

Tämän tutkimuksen perusteella yhteismusisointi on musiikin harrastajille äärimmäisen merkittävää. Se voi olla koko harrastamisen suurin sisältö. Yhteissoittokokemukset ovat kannustaneet jatkamaan, ja yhteiset kokemukset ovat jääneet pysyvästi mieleen. Soittavien kavereiden merkitys on korostunut myös useissa muissa tutkimuksissa (mm. Vääntinen 1996, Satorius 1998, 66; Kärjes-Peltola 2001, 59; Carlsson & Lindroos 2002; Tuovila 2003). Uskallankin väittää, että soittokavereilla on harrastajaidentiteetin rakentumisessa vähintään yhtä tärkeä merkitys kuin musiikilla (vrt. Hanifi 1998, 432).

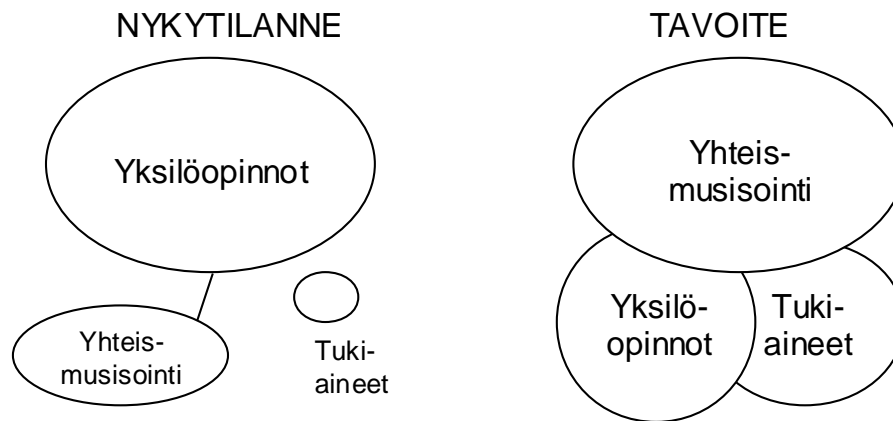
Yhdessä soittaminen yhdistää, se tuo samanhenkisiä ihmisiä yhteen. Se myös kannustaa, koska silloin se oli tosi kivaa se soittaminen. Yhteismusisointi on ollut minulle aina tosi tärkeätä. Mitä enemmän on ihmisiä ympärillä, niin se jotenkin tuo semmoista turvallisuutta että olen tässä joukossa ja tässä on kivaa. Ja mitä vähemmän ihmisiä on ympärillä, niin sitä enemmän minua jännittää. Ja ehkä oikeasti rakkaimmat ystäväni ovat sieltä orkesterista tai jousiyhtyeestä tai kvartetista. Että ne ovat tulleet sieltä musiikin piiristä, se on ollut sellainen yhdistävä tekijä. Ja aina olen mielelläni lähtenyt orkesteriharjoituksiin, koska siellä on nähnyt kavereita. Vaikka on kiva soittaakin, niin on myös kiva nähdä niitä kavereita. (Hilla)

³⁴ Esimerkiksi Pertti Alasuutari (1996, 244 Erja Kososen 2001, 132 mukaan) on kritisoinut sitä, että taidepalvelut kohdentuvat liiaksi korkeasti koulutetulle väestöosalle. Viitteitä hakeutumisen vinoutuneisuudesta on, mutta tällä hetkellä ei ole sellaisia tietoja, joiden perusteella asiaa voitaisiin todella tutkia (Karttunen 2003, 33–34).

Minun mielestäni se on ollut hirveä haitta, että sitä yhteissoittoa oli musiikkiopistossa niin vähän. Ja muistan, että kun yläasteikäisenä soitin semmoisessa kamariyhtyeessä yhden vuoden ja kvartetissa yhden vuoden, niin kyllähän se oli semmoinen innostava asia. Sain kavereita ja tutustuin ihmisiin. Että vaikka se oli itselle vähän arka asia se yhdessä soittaminen, koska olin tehnyt sitä niin vähän, niin silti se oli jollain lailla hauskaa. (Sirkku)

Kuten edellisistä kommentteistakin käy ilmi, yhdessä soittamiseen liittyy monenlaisia asioita. Esiintymistilanteessa hienoiseen jännitykseen sekoittuu soittamisen riemua ja halu toimia yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Harjoituksissa on hiottu pieniä yksityiskohtia, ja jokainen toivoo niiden kaikkien lokahtavan esityksessä paikoilleen. Jokainen yrittää parhaansa ja toivoo muidenkin onnistumista. Parhaimmillaan äärimmäinen keskittyminen ja latautuminen tuottavat elämyksen, joka ei unohdu koskaan. Harri Kuusisaaren (1996) mukaan yhdessä soittamalla musiikkiin saa ”orgaanisen, elämyksellisen suhteen, jota passiivinen musiikin kuluttaminen ei voi koskaan korvata”. Kokonaisuutena yhteissoitto on siis jotakin sellaista, jota on vaikea kuvata sanoin. Sen voi todella ymmärtää vasta sitten, kun sen on itse kokenut.

Soitonopetuksen painopistettä tulisikin siirtää yksilöopetuksesta monipuolisen yhteismusisoinnin suuntaan. Kuten Pentti Sistonen on todennut: ”Lasten ja nuorten pitää päästä soittamaan orkesteriin. Eihän ne muuten ymmärrä, mitä ne tekee ja mitä varten ne soittaa. Se on kaikkein parasta musiikin tekemistä” (Lempinen 1998a, 42.) Musiikkia oppii parhaiten soittamalla (Lempinen 1998b, 32), ja musisoimaan oppii vain musisoimalla (Hämeenniemi 2007, 95). Tosiasiassa musiikki on hyvin sosiaalista toimintaa. Seppo Kimasen mielestä nuorille pitäisikin antaa malli, että yhdessä musisointi kuuluu elämään ja että sitä voi jatkaa myös oma työn ohella. Hän uskoo, että ne musiikkiopistot, jotka ymmärtävät tämän ja elävät muuttuneen ajan mukana, menestyvät. (Lempinen 1998b, 32.) Jotta musiikkioppilaitoksesta tulisi Harri Setälän toivoma ”monipuolisempi ilmaisulaitos” (Amberla 1990, 16), pitäisi nykyinen soitonopetuksen malli todennäköisesti kiepsauttaa ympäri (ks. Kuvio 7).



KUVIO 7. Soitonopetuksen painopiste tulisi siirtää yksilöopinnoista yhteismusisointiin.

Nykytilanteessa opintojen pääpaino on solistisissa yksilöopinnoissa. Tukiaineet ovat helposti irrallinen osa, jonka yhteydet muihin opintoihin tuntuvat usein jäävän havaitsematta. Tulevaisuuden tavoitetilanteessa pääpainon tulisi mielestäni olla yhteismusisoinnissa. Tärkeintä olisi yhdessä tekeminen, jota muut opinnot tukisivat.

Yhteismusisointitaidot ovat harrastajille tärkeitä, ja kuten seuraavasta Sirkun kommentista käy ilmi, niiden kehittämiseen voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota jo musiikkioppilaitoksissa:

Periaatteessahan ne soittotaidot on vähän sivuseikka, että sehän riippuu ihan siitä, millaiseen harrastukseen hakeutuu, että millaisia soitannollisia taitoja tarvitsee. Mutta kyllähän harrastajalle sellainen toisten kuuntelun taito on tosi tärkeä, koska yleensä, kun harrastaa musiikkia aikuisena, niin sehän on yleensä aina jotakin yhteissoittoa. Eikä siellä voi vain soittaa itsekseen muiden joukossa, vaan pitää osata löytää se yhteissointi ja pystyä sitä kuuntelemaan. Ja se on ehkä taito, jota ainakaan minulle ei ole hirveästi opetettu, vaan minun on pitänyt itse oivaltaa, että minun pitää osata sellaista. (Sirkku)

Tavoittelemassani tulevaisuudessa soittamisen harrastajat muodostavat aktiivisesti erilaisia kokoonpanoja, joissa voivat keskenään musisoida, omaksi ja muiden iloksi. Erilaisia harrastajaorkestereita syntyy lisää uusille paikkakunnille, ja niiden toimintaa tuetaan yhteiskunnallisesti. Kaikkien ei tarvitse, eivätkä kaikki mitenkään voi, olla ammattilaisia. Kaikki voivat kuitenkin nauttia soittamisesta, olla ylpeitä omasta osaamisestaan ja saada musiikin tekemisestä iloa ja virkistystä elämäänsä. Soittaminen on hyvä harrastus. Miksi se olisi vain lasten ja nuorten etuoikeus?

Kuten Harri Kuusisaari (1998a) on todennut, musiikkiopiston käynnyttä väkeä on reservissä jo niin paljon, että harrastajaorkestereita luulisi saavan kokoon joka

kaupungissa. Tähän vaaditaan harrastajasoittajien aktiivisuutta sekä taloudellista panostusta. Yhteiskunnan tuen lisäksi tarvitaan euroja harrastajien taskuista. Harva harrastaminen on ilmaista, mutta läheskään kaikissa harrastajaorkestereissa ei peritä jäsenmaksua. Tällöin työt tehdään talkoina, mikä tekee harrastuksesta toisinaan raskaan. Tähän tutkimukseen osallistuneet harrastajat kokivat soittamisen itselleen niin tärkeäksi, että he olisivat periaatteessa valmiita myös maksamaan jotain siitä, että saisivat pitää yllä soittotaitoaan ja harrastaa itselle mieluista ja omaan elämäntilanteeseen sopivalla tavalla. Kaikkien mielestä kysymys ei kuitenkaan ollut vielä kovin ajankohtainen, ”*että ehkä sitten joskus 60–70-vuotiaana, jos ei ole muuta mahdollisuutta*” (Kati). Periaatteessa kaikki olivat kuitenkin Juha-Matin kanssa samaa mieltä: ”*Siitä saa niin paljon, että kyllä se jonkinlaisen korvauksen kestää*”.

7.5 Arviointi ohjaa oppimista

Musiikkioppilaitoksissa vallitsevat asenteet kaipaavat remonttia (Pietilä 2002). Yksi käyttökelpoinen työkalu voisi olla arvioinnin uudistaminen. Asenteita, ajatusmalleja ja toimintaa on näet mahdollista muuttaa arvioinnin avulla, sillä oppilaitoksessa opiskellaan lähinnä sitä, mihin arvostelussa kiinnitetään huomiota. Vastaavasti siihen, mitä ei arvostella, ei panosteta. Arviointi siis suuntaa oppimista, minkä vuoksi on hyvin tärkeä miettiä, mihin arviointi kohdistuu. (Esim. Anttila 2004, 110–123, 194; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 105–106.)

Opetussuunnitelman perusteet määrittävät, että arvioinnin tehtävänä on ”ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista, auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa ja tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä” (Opetushallitus, 2002, 11 §). Mikko Anttilan (2004, 175, 192) mukaan nykyiset arviointikäytännöt keskittyvät pikemminkin laittamaan oppilaita paremmuusjärjestykseen, karsimaan ns. lahjattomia pois oppilaitoksesta ja seulomaan ns. lahjakkaita jatko-opintoihin³⁵ (ks. myös Hanifi 1998, 407–408; K. Lehtonen 2004, 9, 69, 119). Parannettavaa olisi esimerkiksi arvioinnin jatkuvuudessa ja monipuolisuudessa. Räikeintä ristiriitaa aiheuttavat suoritusten korostaminen arvioinnissa opiskeluprosessin sijasta, itsearviointin puuttuminen sekä sosiaalisen vertailun mahdollistava julkinen numeroarvostelu. (Hirvonen 2003, 30; Anttila 2004, 192–194, 214.) Sirkulla on aiheesta henkilökohtaista kokemusta:

³⁵ Kuten Kimmo Lehtonen (2004, 61) huomauttaa, kiinnostava kysymys on kuitenkin se, valikoiko järjestelmä musiikillisesti taitavimmat vaiko järjestelmään parhaiten sopeutuneet.

Että yksi ihan selkeä oli ensimmäinen tutkintoni, eli 1/3-tutkinto. Meitä oli silloin viisi samanikäistä tyttöä tekemässä sitä, ja kaikki muut sai kiitettävän mutta minä sain arvosanan hyvä. Ne muut oli ihan että 'jee, me saatiin kiitettävä', ja minä olin siinä sitten sen hyväni kanssa että 'mitä, minähän olenkin huonompi kuin muut'. Että siitä se oikeastaan lähti. Tajusin sillä hetkellä olevani huonompi kuin muut tässä jutussa. Eikä kukaan oikeastaan selittänyt sitä minulle koskaan, ettet sinä oikeastaan ole huonompi kuin muut. Enkä minä tiedä, olisiko sitä kukaan pystynyt oikein selittämäänkään. Ja jotain tällaisia vähän vastaavia oli moneen kertaan. Yksi tekijä oli varmasti se jännitys, jonka takia kaikki esiintymiset meni ihan penkin alle. Siitä tuli semmoinen olo, että minä olen aina huonompi kuin muut. (Sirkku)

Musiikkioppilaitosten oppilasarviointi on pitkään perustunut konserttitilannetta muistuttaviin kurssitutkintoihin (Tuovila 2003, 16–17). Perinteisesti kurssitutkinto-ohjelmisto on esitetty ulkoa ja yksin. Vaikka kyse on taiteesta, on suoritus pisteytetty monesti aggressiiviseen kuntoon liittyvin käsittein: On mitattu esimerkiksi voimakkuutta, nopeutta, tarkkuutta, kestäkykyä, hermojen hallintaa tai virheettömyyttä. Nämä kaikki ovat ominaisuuksia, joita tarvitsee hyvä metsästäjä ja sotilas – sekä ilmeisesti myös esiintyvä taiteilija. (Ks. Kurkela 1993, 134; Anttila 2004, 174–176.) Harrastajia on pienestä lähtien arvioitu samalla formaatilla kuin ammattilaisia ja ammattiopiskelijoita (Huhtanen 2004, 97), joten on helppo uskoa, että kurssitutkintojärjestelmä on vuosikausia ollut yksi soitonopetuskulttuuriin liittyvän keskustelun polttopisteistä³⁶. Kurssitutkintoja on sekä moitittu että puolustettu (ks. esim. Holma 1993, 59; Davidson & Scutt 1999; Kurkela & Tawaststjerna 1999, 126–128; Kosonen 2001, 86–87; Järvelä 2002, 28, 33; Kuusisaari 2003b; Tuovila 2003, 180–181; Paunonen 2004; K. Lehtonen 2004, 59–60, 120–130; Anttila 2004, 174–175). Tässä tutkimuksessa erityisesti Juha-Matin ja Sirkun tarinoissa korostui tutkintojen merkitys:

Tutkinnot olivat mielestäni hyvä juttu, koska tähdättiin johonkin. Ja saattoi sitten paperiltakin katsoa, että on vähän parempi soittaja taas. (...) I-kurssin jälkeen se tavoitteellisuus väheni ja into laimeni enkä enää harjoitellut yhtä paljon. (Juha-Matti)

Minusta oli kiva olla mukana sellaisessa selkeässä systeemissä, jossa oli selkeät tavoitteet, vaikkakin ne olivat niin tylsiä kuin ne tutkinnot. Se oli minulle tosi selkeätä, että minä teen nyt tämän tutkinnon, ja sitten tähtään siihen seuraavaan ja sitten sitä seuraavaan ja sitä kautta siihen päästötodistukseen. Että minulle se sopi, vaikkakin koin ihan kamalaa esiintymisjännitystä ja ne tutkintotilanteet olivat ihan hirveitä. (Sirkku)

³⁶ Tosin kurssitutkinnoista on mielestäni tullut käsite, jolla ei viitata vain konkreettisiin kurssitutkintoihin, vaan jolla monesti tarkoitetaan soitonopetuskulttuurin pakonomaaisuutta, kaavamaisuutta, kilpailullisuutta yms. negatiivisävytteisiä piirteitä.

Sirkun tarinassa tulee hyvin esiin kurssitutkintojen ristiriitainen luonne: Tutkinnot tuovat opiskeluun tarvittavat tavoitteet, mutta voivat samalla olla tilanteina kammottavia (ks. myös Tikka 2005, 80–82, 103–104). Ilman tavoitteita soitonopiskelu jäisi helposti jonkinlaiseksi puuhasteluksi tai satunnaiseksi soitteluksi (Anttila 2004, 146, 221). Järjestelmä sinänsä siis puolustaa paikkaansa osana soitonopetusta. Jari Sinkkonen (2003) on kuitenkin kiteyttänyt mielestäni osuvasti perinteisten kurssisuoritusten ongelman: Ne vaativat usein valtavasti vaivannäköä, mutta kovin suurta käytännön merkitystä niillä ei useimmille opiskelijoille ole.

Tutkinnot voidaan nähdä myös eräänlaisina soitonopetuskulttuurin riitteinä, joiden välityksellä on mahdollista liittyä soitonopiskelijoiden yhteisöön (Hirvonen 2003, 25–26; K. Lehtonen 2004, 59). Kullakin kurssisuorituksella on siis myös jonkinlainen statusarvo: Sen myötä nousee kokonaan uudelle tasolle ja koetaan, että on saatu arvonylennys. Kurssisuoritusten avulla on myös yksinkertaista kertoa ulkomaille, mitä musiikkiopistoaikana ehti oppia. (Paunonen 2004, 28.) Tässä tutkimuksessa tämä tuli esiin Katin tarinassa:

Minua harmitti, kun niillä taidoilla, mitä minulla oli, olisi periaatteessa pystynyt suorittamaan jo sen seuraavan tutkinnon [nykyinen C-kurssi]. Sen vasta jälkeenpäin tajusin, että muissa opistoissa niillä samoilla soittotaidoilla oli jo suoritettu niitä. Että siellä meidän opistossa se kulttuuri oli vähän eri, siellä mentiin tutkintoon vasta sitten, kun oltiin tosi valmiita. Ei yhtään aikaisemmin. Hyvä, että sain edes sen ykkösen tehtyä. Ja silloin minulle kyllä sanottiinkin, että noilla kappaleilla olisit voinut mennä tekemään sen seuraavankin. Että jälkikäteen on vähän harmittanut. (Kati)

Varsinaisia tutkintotilanteita ja niiden käytäntöjä olisi kuitenkin syytä pohtia, jotta tutkinnot tukisivat kaikkien soittajien oppimista. (Paunonen 2004, 32–33; Kurkela ja Tawaststjerna 1999, 126–128.) Opiskelijat ovat toivoneet yksinkertaisesti rennompia tutkintotilanteita (Kuusisaari 2003b). Monissa oppilaitoksissa vakiintuneita tutkintokäytäntöjä ja perinteisiä arviointitapoja on jo nyt muutettu (Kuusisaari 2003a), mutta työsarkaa on varmasti vielä jäljellä.

Jos tavoitteena on kasvattaa ”harrastajia (mahdollisesti itsekseen tai ystäviensä kanssa soittelevia/laulelevia amatöörejä eli musiikinrakastajia)” (Anttila 2004, 113), niin tarvitaan toisenlaiset kriteerit ja toisenlaiset arviointitilanteet. Olisi siis etsittävä sellaisia arviointikeinoja, jotka tukisivat harrastajaidentiteetin kehittymistä ja saisivat oppilaat tavoittelemaan harrastamiselle välttämättömiä asioita: tiedonjanoa ja musiikinnälkää;

myönteistä käsitystä itsestä soittajana ja oppijana; innokkuutta omaehtoiseen musisoimiseen ystävien kanssa; taitoa ohjelmiston etsimiseen ja valitsemiseen; esiintymistilanteiden organisointikykyä; oman harrastajuuden arvostamista; opiskelustrategioiden kehittymistä ja musiikinrakkauden syvenemistä. (Ks. Kurkela 1993, 134; Amberla 1994b; Anttila 2004, 113, 194–198.)

Tulevaisuudessa kurssitutkinnot ovat todennäköisesti vain yksi oppilasarviointia. Opetussuunnitelman perusteissa on näet määrätty, että arvioinnin tulee olla monipuolista, jatkuvaa ja sisältää ohjausta itsearviointiin. Sen tehtävänä on tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä ja ohjata oppilasta saavuttamaan tavoitteensa. (Opetushallitus 2002, 5 §.) Suoritusten sijaan huomio tulisi siis kiinnittää entistä enemmän itse oppimisprosessiin. Se, miten tässä työssä onnistutaan, on nähtävissä vasta vuosien kuluttua.

8 Pohdintaa ja arviointia

Tässä tutkielmassa olen keskittynyt tarkastelemaan soitonopetuksen kulttuuria nimenomaan harrastamisen näkökulmasta. Sekä narratiivinen analyysi että laadullinen sisällönanalyysi osoittivat, että soitonopetuskulttuurissa voitaisiin paremmin tukea harrastajaidentiteettien rakentamista. Kuten Etienne Wenger (1998, 263) on todennut, koulutuksessa tärkeintä on identiteettien rakentaminen, vasta sen jälkeen tulevat tiedot ja taidot.

On väärin kouluttaa ammatilaisia harrastajien kasvattamisen kustannuksella. Ammatti-identiteetti ei myöskään saisi olla ainoa tarjolla oleva vaihtoehto. Mikäli oppilaitokset eivät jatkossa tarjoa mahdollisuuksia, tilaa tai materiaalia harrastajaidentiteetin rakentamiseen, merkitsee musiikkiopiston päättötodistuksen saaminen varmasti yhä edelleen monelle soittajalle harrastuksen lopettamista.

Aineistoni perusteella näyttäisi siltä, että nykyisin harrastajaksi on kasvettu lähinnä musiikkioppilaitosjärjestelmän ulkopuolella. Harrastajasoittajaksi tulemiseen on tarvittu harrastamista arvostava yhteisö, jota tässä tutkimuksessa on selvimmin edustanut Ylioppilaskunnan Soittajat. Ilman kannustavaa yhteisöä harrastajan tarinaa on ilmeisesti liian raskasta toteuttaa (ks. Hänninen & Valkonen 1998 Huhtasen 2004, 81 mukaan).

Kulttuurimme pitää yllä erilaisia käsityksiä, jotka haittaavat musiikin laajempaa harrastamista (ks. Davidson, Howe & Sloboda 1997, 203). Tällaisiin käsityksiin kuuluu mm. uskomus, jonka mukaan muusikon uralle valikoituisivat kustakin ikäluokasta ns. lahjakkaimmat ihmiset (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 382). Tällaisia käsityksiä vasten harrastajuus näyttäytyy epäonnistumisena.

Mutta, kuten tässä tutkimusraportissa esiteltyt harrastajasoittajien tarinat osoittavat, harrastajan tarina ei todellakaan ole mikään ”luuserin” tarina. Harrastajaksi tuleminen vaatii paljon vahvuutta. On uskallettava hypätä tuntemattomaan ja irtauduttava sankarisoittajan mallista. Se vaatii toisenlaista vahvuutta ja ehkä myös toisenlaista osaamista kuin musiikin ammatillaisen tarinan toteuttaminen. Uskoakseni tämä asia ymmärretään vähitellen musiikkiopistoissakin. Käytännön tasolla voitaisiin moni asia kuitenkin tehdä toisin, jotta musiikkioppilaitokset paremmin tukisivat harrastajasoittajien identiteetin rakentumista. Kuten Anni Järvelä (2002, 36) on todennut: ”Parasta, mitä

oppilas voi musiikkiopistolta tulevaa harrastajauraansa ajatellen saada, on valmiudet etsiä omalle harrastamiselleen se kaikkein mieluisin muoto”.

Kuten Hillan, Leenan, Juha-Matin, Katin ja Sirkun tarinat osoittavat, soittamisen harrastaminen voi tuoda elämään paljon sisältöä: iloa, riemua ja ylpeyttä, onnistumisen kokemuksia ja mahtavia elämyksiä. Harrastaminen on siis arvokasta ja hienoa, siitä kannattaa pitää kiinni.

8.1 Vastuu on jokaisella

Soitonopetuskulttuurimme on muutoksessa (Tuovila 2003, 167–169; Lempinen 2000, 41; Kosonen 2001, 128–129; Tikka 2005, 112; Kuusisaari 2008). Tällä kertaa ulkoisuuden kaunistelu, pintaremontti tai termien uudelleennimeäminen ei riitä, vaan soitonopetuskulttuurissa tarvitaan perusteellista uudelleenajattelua (K. Lehtonen 2004, 15).

Musiikkioppilaitoskulttuuri muuttuu hyvin hitaasti, jos lainkaan (Kosonen 2001, 133). Kentällä onkin nähty monia ”muutoksia”, jotka ovat jääneet toteutumatta ja joista on osoituksena vain pino paperinmakuisia asiakirjoja. Hyvänä esimerkkinä mainittakoon monet opetussuunnitelmiin tehdyt muutokset, jotka eivät juurikaan ole vaikuttaneet opettajien toimintaan (esim. Kurkela ja Tawaststjerna 1999, 105–107; Tuovila 2003, 20–21, 169; Helander 2003b; Anttila 2004, 129–132, 204, 224–227). Nämä toteutumatta jääneet muutokset osoittavat hyvin sen, ettei oppilaitoskulttuuria voi muuttaa ulkoa- tai ylhäältäpäin. Kestäviä tuloksia saadaan vain siten, että kaikki organisaation jäsenet osallistuvat muutoksen suunnitteluun ja sitoutuvat sen toteuttamiseen (Fullan 1994, 30–31, 67–68; Hargreaves 1994; H. Ylinen 2006, 74).

Oppilaitoksen toiminnassa rehtorin rooli on keskeinen. Hän voi esimerkiksi vaikuttaa paljon siihen, jatketaanko toimintaa vanhaan malliin vai pyritäänkö sitä aktiivisesti kehittämään (mm. Helander 2004; H. Ylinen 2006). Parhaimmillaan hyvä johtaja on kuin kapellimestari, joka varmistaa, että kaikki toimii harmonisesti (ks. Portin, Schneider, DeArmond & Gundlach 2003, 25–28). Hänen avullaan jokainen voi ymmärtää oman roolinsa osana oppilaitoksen kokonaisuutta. Kun hän saa kaikki työskentelemään yhteisten päämäärien saavuttamiseksi, on koko organisaation mahdollista kehittyä haluamaansa suuntaan. Jokainen yksilö haluaa tehdä oman osuutensa mahdollisimman

hyvin ja tuo omat tietonsa ja taitonsa kaikkien käyttöön. Jotta nuo yhteiset päämäärät löytyvät, on keskustelu soitonopetuskulttuurin arvoista ja toimintatavoista äärimmäisen tarpeellista.

Myös opettajat ovat muutosprosessien avainasemassa (Hyry 2007, 31), sillä oppituntitodellisuutta ei ole mahdollista kehittää ilman opettajien mukanaoloa (Anttila 2004, 226). Uudistusten onnistumisessa ratkaisevaa onkin opettajien kyky uudistua (Hyry 2007). Uudistumiskykyäkin tärkeämpää on opettajan halu opettaa: Elina Harjusen (2003) mukaan ainoastaan vilpitön myönteinen vastaus kysymykseen ”Tahdonko opettaa ja olla opettaja?” tuo työhön mukaan myös rakkauden – tai ainakin tahdon hyvään.

Opettajat eivät kuitenkaan ole ”mitään münchhauseneita, jotka pystyisivät pelastautumaan nostamalla itsensä tukasta ilmaan” (Anttila 2004, 226). Mikäli heille on siis opetettu lähinnä vain soittotekniikkaa, on kohtuutonta vaatia heiltä henkisen kasvun ja persoonallisuuden tukemista, luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittämistä tai itsearviointiin ohjaamista (Anttila 2004, 153). Jotta soitonopetuskulttuuria siis pystytään muuttamaan harrastamisen kannalta parempaan suuntaan, tarvitaan huomattavia panostuksia opettajien täydennyskoulutukseen (Hirvonen 2003, 146; Tuovila 2003, 19, 250; Helander 2003a; Anttila 2004, 225). Mielestäni täydennyskoulutuksessa olisi keskityttävä erityisesti oman opettajuuden pohtimiseen. Opettajille olisi annettava aikaa pysähtyä miettimään, mitä opettajuus nyky maailmassa tarkoittaa ja millainen on hyvä soitonopettaja.

8.2 Sosiaalinen pääoma

Nykyisin puhutaan paljon hyvinvoinnista ja laatuajasta. Terveys ja onnellisuus ovat tärkeitä asioita, jotka ovat voimakkaasti esillä myös mediassa. Harrastuksista puhutaan paljon, ja niitä tuodaan esiin myös julkisuudessa. Vapaa-aika harrastuksineen on nykyajan luksusta, joka mahdollistaa hyvän elämän kiireiselle ihmiselle tässä hektisessä maailmassa – kuten meille esimerkiksi mainoksissa koko ajan vakuutetaan. Uskon vahvasti vapaa-ajan ja harrastusten tärkeyteen. En kuitenkaan usko, että hyvä elämä saavutetaan niin kaupallisin keinoin kuin mediassa yritetään väittää.

Markku T. Hyypän (2002, 52–53) mukaan monet tutkimukset ovat osoittaneet kulttuuri- ja liikuntaharrastusten lisäävän hyvinvointia ja pidentävän elämää. Erityisen paljon

terveysvaikutusta tuntuu olevan yhteisöllisillä harrastuksilla. Esimerkiksi vapaaehtoisen harrastustoiminnan ja kulttuuriharrastusten on osoitettu olevan yhteydessä hyvään terveyteen. Ruotsalaisen väestön seurantalutkimuksen perusteella mm. yhteismusisointi ja kuorossa laulaminen liittyvät pitkään elinikään. (Hyypä 2002, 42–45.)

Harrastustoiminta voidaan ajatella sosiaalseksi pääomaksi. Se on yhteisön ominaisuus, johon sijoittaminen olisi Hyypän mielestä kuitenkin järkevämpää kuin miljoonien syyttäminen esimerkiksi moderniin huippu-urheiluun, jonka ”terveysvaikutukset ovat negatiivisia ja mallit moraalittomuuden rajoilla” (Hyypä 2002, 52; myös K. Lehtonen 2004, 134). Koko väestön hyvinvoinnin kannalta tarpeellisempaa olisi harrastustoiminnan tukeminen. Tutkimusten perusteella nämä sijoitukset maksaisivat itsensä takaisin mm. väestön parantuneen työkyvyn ja lisääntyneiden elinvuosien myötä (ks. Hyypä 2002, 52).

Mielestäni musisoinnin merkitystä tai sen tuomaa nautintoa ei kuitenkaan voi mitata rahassa³⁷. Pelkkänä harrastuksenakin soittaminen kehittää mm. aivoja, mieltä, keskittymiskykyä ja sosiaalisuutta. Se antaa energiaa, joka ravitsee sielua, aktivoi tunteet ja luovat voimavarat – tekee ihmisestä hyvän ihmisen. (Kuusisaari 1998a; Kosonen 2001, 29–31, 78, 81–82; Pietilä 2001, 14.) Ihmisiä tulisi siksi kannustaa vapaaehtoiisiin harrastustoimintoihin pienestä pitäen, ja koulujen pitäisi tukea vapaaehtoista harrastustoimintaa. (Hyypä 2002, 53.) Musiikkiopistojen oppilaita täytyisi siis rohkaista alusta lähtien soittamaan yhdessä kavereiden kanssa myös oppilaitoksen ulkopuolella³⁸. Tällöin musiikkia todella opiskeltaisiin elämää varten ja musiikkioppilaitokset olisivat olemassa oppilaita varten (vrt. Anttila 2004, 219). Terveellisten elintapojen, kuten ruuan ja liikunnan, merkitystä ihmisen hyvinvoinnille korostetaan nykyisin kaikkialla. Eikö olisi jo korkea aika nähdä myös sosiaalisen ja henkisemmän pääoman merkitys? Vai ovatko markkinavoimat niiden takana liian pienet?

Seppo Kimasen mukaan musiikin harrastaminen on perinteisesti elänyt joutilaisuudessa. Nykyajan elämänmeno työelämän vaatimuksineen ja runsaine harrastusmahdollisuuksineen on kuitenkin niin hektistä, ettei ihmisillä ole aikaa eikä rahaa. (Viluksela 2004.)

³⁷ Kaija Huhtanen (2004, 123) kysyykin, tulisiko kulttuuriin sijoitettujen varojen ilmetä tuloksina vai hedelminä ja millä aikavälillä tämän pitäisi tapahtua.

³⁸ Tähän liittyen Jane Davidson, Michael Howe & John Sloboda tekivät mielenkiintoisen havainnon tutkimuksessaan (1997, 194): Ne lapset, jotka päätyivät lopettamaan soittoharrastuksensa, eivät musisoineet lainkaan oppituntien ulkopuolella. Tutkijat uskovatkin, että musiikin vapaa tutkiskelu (free exploration) on taidon oppimisen kannalta tärkeää.

Klassisen musiikin harrastajasoittajat ovatkin kuolleet maastamme lähes sukupuuttoon (Lempinen 1998b, 30). Iloiset ja aktiiviset amatöörit ovat kuitenkin terveen ja elävän musiikkikulttuurin perusta (Kuusisaari 1996, 1998b, 2003c; Laine 2001). Kimasen mukaan aikuisharrastajat ovat paitsi taitavia, myös valtavan innostuneita soittajia ja heillä on usein vahva into ja halu oppia uutta. He ovat kiitollisia siitä, että saavat soittaa, minkä vuoksi ilo säteilee myös yleisöön. Kimanen kertoo nähneensä ulkomailla, miten onnellisia soittavat lääkärit, juristit tai kotirouvat ovat. Monissa muissa maissa harrastajaorkestereita onkin ihan toisella lailla ja myös kamarimusisointi on arkipäivää. Esimerkiksi Tanskassa eläkkeelle jääneet muusikot siirtyvät hyvätasoisiin harrastajaorkestereihin. Kimasen mielestä tällainen harrastustoiminta pitäisi saada viriämään Suomessakin. (Lempinen 1991, 1998b, 31–32; Viluksela 2004; ks. myös Haapaniemi 2003, 31.)

Musiikin harrastamiseen keskittyneen seminaarin perusteella kotimaista harrastuskenttää vaivaavat kuitenkin mm. harrastajien haluttomuus sitoutua, ikääntyminen ja rekrytointiongelmien, yksilökeskeinen suhtautuminen sekä talousvaikeudet. (Viluksela 2004.) Tulevaisuudessa pitäisikin satsata nimenomaan tulevien hyvien amatöörien, musiikista aidosti kiinnostuneiden harrastajien koulutukseen. Elinikäinen soittamisen harrastaminen näyttää lisäksi edellyttävän jotakin yhteisöä, jossa soittamista voi harrastaa³⁹, mikä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa. Aikuiset soittajat tarvitsevat siis myös omat harrastuspaikkansa; onhan golfareillakin kenttensä ja uimareilla hallinsa. Löytyisikö vaikkapa koulurakennusten iltakäytöstä ratkaisu tähän ongelmaan?

Harrastajapohjaista yhteytoimintaa pitäisi ruveta kehittämään järjestelmällisemmin. Todennäköisesti tämä työ edellyttäisi mm. musiikkiopistojen ja kansalaisopistojen yhteistyötä. Ylipäätään koko musiikkiala pitäisi saada puhaltamaan enemmän yhteen hiileen. Se olisi paras tapa hoitaa suhteita myös muualle yhteiskuntaan ja rahanjakajiin. (Kuusisaari 1996, 1998b, 2001, 2003c; ks. myös Teirilä 1990, 37; Amberla 1994a, 1994b; Helander 2003c.)

Musiikkioppilaitoksissa annettavan harrastuspohjaisen opetuksen arvoa ei ole riittävästi korostettu, tai haluttu korostaa. Kestävään harrastuneisuuteen tähtäävän opetuksen tulisi kuitenkin viime kädessä antaa suomalaiselle musiikkioppilaitosverkostolle sen

³⁹ Omaehtoista ja yksinäistä soittamista ei välttämättä edes mielletä harrastamiseksi, mikä tuli esiin Annamaria Hannosen (1998) tutkimuksessa.

olemassaolon oikeutus. (Aukia 1992a.) Viimeistään nyt kaivattaisiin avointa keskustelua asioista. Harri Kuusisaaren (2007) mukaan nykytilanteessa näkyy kuitenkin ”musiikkielämän poteroitunut perinne”: Osa väestä kaivautuu puolustusasemiin, osa seuraa muutosta hitaasti alistuen, ja vain vähemmistö uskaltaa käydä kehityksen etujoukkoihin. Jotta harrastaminen voidaan nostaa arvoiselleen paikalle, tarvitaan myös median tukea sekä avointa keskustelua (Lempinen 1998b, 32).

Nykyisessä kaupallisessa maailmassa musiikkioppilaitosten on puhuteltava ihmisiä ja tarjottava sellaisia tärkeitä elämänarvoja, joita saattaa olla vaikea mitata. On pyrittävä kasvattamaan ihmisiä, jotka kunnioittavat perinteitä ja arvostavat kulttuuria. (Amberla 1994b; Kärjes-Peltola 2001, 20–24.) Uskon Kimmo Lehtosen (2004, 134) tavoin, että tulevaisuudessa musiikkiharrastuksen merkitys mielekkäänä vapaa-ajan toimintana lisääntyy entisestään. Tärkeitä eivät ole tutkinnot, suoritukset tai saavutetut pisteet, vaan musiikin monipuolisesta harrastamisesta saadut kokemukset, elämykset ja mielihyvä, joita ilman ei haluta elää.

8.3 Tutkielman arviointia

Tässä tutkielmassa pyrkimyksenäni on ollut avata näkymiä siihen kerrokselliseen ja muuttuvaan kulttuuriseen todellisuuteen, jossa soittamisen harrastajat identiteettiään rakentavat. Tavoitteenani ei ole kuitenkaan ollut pelkästään kuvata, miten asiat ovat, vaan pyrkimyksenäni on ollut myös antaa välineitä muuttaa niitä. Työssäni on siis myös joitakin kriittisen tutkimuksen piirteitä: Olen yrittänyt tuoda näkyville ja purkaa joitakin uskomusjärjestelmiä, joiden varaan ihmisten merkitysperspektiivit ripustautuvat⁴⁰. Olen halunnut kyseenalaistaa joitakin aiemmin selittämättä jääneitä oletuksia ja kiinnittää huomiota joihinkin tapoihin, joilla soitonopetuskulttuurin käytäntöjä on pidetty yllä. Tätä kautta olen pyrkinyt lisäämään harrastajaidentiteettien kehittymismahdollisuuksia soitonopetuskulttuurissa. (Ks. Heikkinen 2001, 21; Carr 1989, 35, Huhtasen 2004, 22 mukaan; Cohen, Manion & Morrison 2000, 28.)

Kaija Huhtasen tutkimuksessa (2004) variaatiotarinoiden puute hankaloitti soitonopettajien identiteetin omaksumista ja sosiaalistumista opetusammattiin. Tässä tutkielmassani olen siksi halunnut tuoda kuuluviin niitä ääniä, jotka soitonopetus-

⁴⁰ En kuitenkaan ole keskittynyt vallan ja vallankäytön teemaan, joka kriittisessä tutkimuksessa usein nostetaan esiin.

kulttuurissa ovat jääneet marginaaliin tai jotka on kokonaan vaiennettu (ks. Huhtanen 2004, 174). Olen yrittänyt tehdä näkymättömiä musiikin harrastajia näkyviksi, nostaa harrastamista arvoiselleen paikalle ja antaa muutamalle harrastajaksi tulemisen tarinalle mahdollisuuden tulla kuulluksi (vrt. Huhtanen 2004, 185). Jos näet vallitsevat kulttuuriset tarinat tukahduttavat yksilöiden mahdollisuuksia, on erittäin tärkeä rakentaa tutkimuksen avulla vaihtoehtoisia tulkintakehyksiä (Hänninen 1991; Huhtanen 2004, 193) ja auttaa musiikin harrastajia pääsemään irti suuren soittoniekan sankaritarinasta (ks. Heikkinen 2002, 18).

Tutkijan olisi syytä tiedostaa omat taustariippuvuutensa ja tuoda ne näkyviin: mitä arvoja hän haluaa edistää ja mitä hän vastustaa. Ne näet vaikuttavat siihen, mitä hän kasvatuksesta tutkii ja millä tavalla. Nämä valinnat taas vaikuttavat siihen, millaisina kasvatusilmiöt tietyssä aikana yhteiskunnassa nähdään. (Salminen 2004, 81.) Kuten tästä tutkimusraportista on todennäköisesti käynyt ilmi, musiikin harrastaminen ja soittamisesta nauttiminen on mielestäni arvokasta. Musisointi ei saisi olla vain ammattilaisten etuoikeus, minkä vuoksi olen tässä työssä puhunut vahvasti harrastamisen puolesta. Toivon, että raporttini paikoitellen julistava sävy annetaan minulle anteeksi.

Olen kirjoittanut minua kiinnostavista asioista, ja kirjoittamistani on koko ajan ohjannut myös Claes Anderssonilta (Pelto-Timperi 2007, 3) lainaamani motto: ”Älä kirjoita mitään, mitä et itse jaksaisi lukea”. Uskon, että tästä tutkimusraportista on iloa monille harrastajasoittajille. Jollekin tämän teoksen lukeminen voi olla jopa terapeutinen kokemus, toisen se saattaa innostaa tarttumaan soittimeensa uudelleen. Varsinaisesti olen kirjoittanut tätä työtä musiikkioppilaitoksiin, erityisesti toivon se päätyvän soitonopettajien käsiin.

Kaija Huhtanen (2004) ja Kimmo Lehtonen (2004) näkevät erityisen arvokkaana ja tarpeellisen sellaisen tutkimuksen, joka kasvaa kentän sisältä päin. Huhtanen (2004, 183–184) mielestä musiikkialan toimijoilla on sisäpiirin tietoa, mistä syystä heidän näkökulmansa on korvaamaton. Lehtonen (2004, 152) taas perustelee näkemystään sillä, että vaatimattomampikin oppilaitoksessa harjoitettu tutkimus pakottaa tekijät paneutumaan oman alansa kirjallisuuteen ja uusimpiin virtauksiin sekä tuottaa tuoretta empiiristä tietoa. Hänen mukaansa ”kannettu vesi ei pysy kaivossa”, vaan pysyvämpi ja vaikuttavampi tieto on tuotettava itse. Olen vakuuttunut siitä, että ilman kokemuksiani sekä soittamisen harrastamisesta että soitonopettajana työskentelystä tämä

tutkimusprosessi ei olisi ollut yhtä antoisa. Varmasti kentän tuttuus on myös joissakin kohdissa rajoittanut ymmärtämystäni ja vaikuttanut siihen, mitä olen harrastajasoittajien tarinoissa kuullut.

Viime kädessä vastuu tämän tutkimuksen annista jää vastaanottajalle. Tämän tutkielmaraportin perusteella kukin voi tehdä omat tulkintansa soitonopetuksen kulttuurista ja harrastajien maailmasta. (Ks. Huhtanen 2004, 128; Hyry 2007, 164.) On kuitenkin hyvä huomata, että tämä tutkimus on valottanut soitonopetuksen ilmiöitä vain hyvin kapeasta perspektiivistä. Koska yksi tämän tutkimuksen tavoitteista on ollut kehittää soitonopetuskulttuuria, olen luonnollisesti keskittynyt tässä tutkimusraportissa niihin asioihin, joissa olisi parantamisen varaa, mikäli musiikkioppilaitoksissa halutaan tarjota mahdollisuus harrastajaidentiteettien rakentamiseen.

Soitonopetuskulttuurissamme on myös paljon hyviä asioita, mistä kertoo sekin, että kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet musiikin harrastajat olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa opetukseen (ks. myös Kuusisaari 2003b). Tutkijana minun on kuitenkin tässä yhteydessä todettava, että koska kukaan heistä ei ole äänestänyt jaloillaan systeemiä vastaan, niin jokainen heistä on myös hyväksynyt ja sisäistänyt soitonopetuskulttuurin normit. He ovat siis kiinnittyneet soitonopiskelijoiden yhteisöön. Heidän kaltaisensa harrastajat harvoin suoranaisesti kritisoivat systeemiä tai sen suorituspainotteisuutta, etenkin jos ovat sattuneet löytämään hyvän opettajan. (Kosonen 2001, 96–97; Pietilä 2002.) Hekin ovat siis puhuneet sen kulttuurin ehdoilla, jossa ovat kasvaneet. Lisäksi, koska kaikki tutkimani musiikin harrastajat olivat valinneet harrastukseksi yhteismusisoinnin, korostuneen sosiaalisten asioiden merkitys tässä tutkimuksessa (ks. Satosuo 1998, 53).

Olen tietoinen siitä, että käyttämäni kerronnallinen metodi on tarjonnut mahdollisuuden autenttiseen ja kontekstuaaliseen tietoon tietyissä oloissa. Näin saatu tieto ei ole yleistettävää tai universaalia tietoa, joka pätesi kaikkialla. (Heikkinen 1999c, 59; 2002, 18; Huhtanen 2004, 177.) Vaikka aineisto onkin pieni, uskallan kuitenkin väittää, että sen avulla tekemäni soitonopetuskulttuuria koskevat havainnot koskettavat jollakin tapaa monia maamme musiikkioppilaitoksia. Haluan vielä korostaa, ettei tarkoituksenani ole ollut arvostella taidemusiikkia tai sitä opettavia ihmisiä. Sen sijaan olen yrittänyt arvioida kriittisesti soitonopetuskulttuuria, eli näyttämöä, jossa musiikin harrastajat kasvavat (ks. K. Lehtonen 2004, 124; Huhtanen 2004, 183).

Mielestäni narratiivinen aineisto oli onnistunut valinta. Käyttämäni virta-menetelmä tuntui erittäin toimivalta, ja piirrokset auttoivat sekä kertojia että tutkijaa pysymään kartalla. Narratiivisissa töissä on keskeistä, että tarinan maailma avautuu vastaanottajalle uskottavana ja mielekkäänä. Tämä todentuntu, *verisimilitude*, tarjoaa lukijalle mahdollisuuden eläytyä tarinaan omien kokemustensa kautta ja ymmärtää tarinan henkilöiden toimintaa, mikä taas voi avata hänelle mahdollisuuden ymmärtää maailmaa uudella tavalla. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999; Heikkinen 2001, 24–25, 193; 2002, 24–25; Huhtanen 2004, 128, 192.) Narratiivien osalta vakuuttavuuden kriteeri on siis ensisijaisesti uskottavuus, ei loogisuus (Säntti 2004, 185).

Olenainen kysymys uskottavuuden kannalta on, miten hyvin tutkijan tulkinnot vastaavat osallistujien kokemuksia (Hirvonen 2003, 142). Tässä tutkimusraportissa tämä näkemys on huomioitu siten, että kukin osallistuja sai luettavakseen tämän tutkimusraportin sen viimeistelyvaiheessa. Tässä yhteydessä pyysin osallistujia kiinnittämään huomiota erityisesti heistä kirjoittamiini tarinoihin sekä heidän puheistaan poimimiini lainauksiin. Kukin osallistuja on hyväksynyt nuo tekstit sellaisina kuin ne tässä tutkimusraportissa nyt ovat.

Oli kiinnostavaa havaita, kuinka erilaisia tuloksia samasta aineistoista syntyy erilaisten analyysitapojen avulla. Narratiivien analyysin avulla pääsin käsiksi syvällä musiikkikulttuurissa oleviin ilmiöihin; laadullinen sisällönanalyysi puolestaan tarjosi yksityiskohtaisempaa tietoa. Kumpikin analyysitapa osoitti kuitenkin, että soitonopetus-kulttuurissa on asioita, jotka voisivat harrastamisen näkökulmasta olla toisin.

Olen tässä tutkimusraportissa pohtinut aika paljon myös soitonopetuskulttuurin tulevaisuutta. Eero Hämeenniemen (2007, 8) lailla olen halunnut kiinnittää siihen huomiota, koska se ei ole vielä syntynyt. Me luomme tulevaisuutemme ja meitä ympäröivän todellisuuden, ja voimme siksi vaikuttaa siihen, millaisiksi ne muovautuvat. Tarkemmin ajatellen tulevaisuudesta puhuminen on nykyisyyden analyysiä ja kritiikkiä. Se vaatii myös menneisyyden jatkuvaa uudelleenpeilausta ja edellyttää toisinaan uskomusjärjestelmien purkamista. (Hämeenniemi 2007, 8; ks. myös Salminen 2004, 94.) Koen silti hieman ongelmalliseksi työssäni sen, että harrastajien tarinat kuvaavat vuosien takaista soitonopetuskulttuuria. Vaikka musiikkioppilaitokset muuttuvatkin hitaasti, on jotakin varmasti tuossa ajassa tapahtunut.

En väitä tämän tutkimusraportin olevan neutraali representaatio tutkimuslöydöistä. Pikemminkin se on sommitelma niistä ajatuksista ja kokemuksista, joita tutkimusprosessi on minussa herättänyt. Se on täytynyt muotoilla tiettyyn viitekehykseen, jotta se täyttäisi sille asetettuja odotuksia. (Ks. Huhtanen 2004, 147.) Tutkimuksena tämä työ ei tietenkään ole täydellinen. Siinä on kuitenkin paljon piirteitä, joihin olen tyytyväinen. Kokonaisuutena tämä pro gradu -työn kirjoittamisprosessi on ollut antoisa. Aihe on kiinnostanut minua suuresti, ja työtä on ollut kiva kirjoittaa. Oikeastaan olen nauttinut tästä prosessista. Se on opettanut minulle valtavasti sekä itsestäni että soitonopetuskulttuurista. Lukemani teokset ovat antaneet minulle mahdollisuuden tarkastella ympäristöäni aivan toisenlaisesta näkökulmasta. Uskon, että tämän projektin jälkeenkin pyrin tarkkailemaan ja kehittämään sekä itseäni että maailmaa ympärilläni.

Koska suomalainen soitonopetusjärjestelmä on järjestelmänä melko ainutlaatuinen, olen keskittynyt lähinnä vain kotimaiseen soitonopetuskulttuuria koskevaan lähdekirjallisuuteen, mikä on myös saattanut paikoin rajoittaa ymmärtämystäni. Haluan vielä todeta, että vaikka olen puhunut perinteistä ja traditioista tämän tutkielman monessakin kohdassa melko negatiiviseen sävyyn, en silti tarkoita, että kaikki perinteikäs tai traditionaalinen olisi turhaa. On toki tärkeää säilyttää ne vanhat käytännöt, jotka toimivat hyvin, ja kokeilla uutta vain vanhentuneiden toimintatapojen tilalle.

Nyt, kun tämä tutkielma on valmis, olen entistä vakuuttuneempi siitä, että soittamisen harrastaminen on tärkeä tutkimus- ja kehittämiskohde. Matkan varrella olen käynyt monia kiinnostavia keskusteluita aiheeseen liittyen ja saanut paljon kannustusta prosessin aikana. Lähes jokaisella on ollut omakohtaisia kokemuksia aiheesta, tai ainakin tiedossa on ollut joku läheinen ystävä tai sukulainen, jonka kokemusmaailmaan tämän työn aihe on liittynyt. Useimmille aihe on ollut tärkeä, minkä vuoksi monet keskustelut ovat olleet hyvin intensiivisiä. Moni on myös todennut odottavansa työni valmistumista innolla ja luvannut lukea työni sen valmistuttua. Kaikki nämä kommentit ovat olleet kullanarvoisia ja auttaneet minua eteenpäin. Toivottavasti työni vastaa edes jollakin tasolla odotuksiinne! Jatkossa toivon voivani olla osaltani kehittämässä soitonopetuskulttuuria harrastajaystävällisempään suuntaan.

Päänavaus harrastamisen tutkimiselle oli jo ennen tämän työn ilmestymistä tehty. Aihe on kuitenkin niin uusi, että jatkotutkimuksen aiheita tältä kentältä riittää. Uskon, että erityisesti tarvetta olisi sellaisille tutkimuksille, joka tarjoaisivat lisää mahdollisuuksia

soitonopetuskulttuurin muuttamiseen. Hyvin muotoillut visiot tulevasta saattavat näet alkaa toteutua (Hämeenniemi 2007, 8). Halu muuttua on hyvä lähtökohta, mutta muutoksen tueksi tarvitaan paljon uutta tietoa sekä käytännön taitoa (Anttila 2004, 226), sillä soitonopetuksen perinteet ovat vankat ja monet traditiot ulottavat juurensa pitkälle historiaan. Muutokset ovat hitaita ja vaativat aktiivisia tekijöitä. Tässä työssä esitettyjen ajatusten siirtäminen käytäntöön voisi olla hyvä tapa aloittaa.

8.4 Ohjeita teokseni ymmärtämiseksi

(Vrt. Lindgren 1998, 198–199; ks. myös Hämeenniemi 2007, 41, 125.)

Olen jakanut teokseni kahdeksaan jaksoon. Ne perustuvat pikemminkin jatkuvuudelle kuin vastakohtille. Teokseni päämotiivi ilmenee jo alkutahdeissa, mutta se muuntuu jatkuvasti ja haihtuu välillä ikään kuin sumuun. Toisinaan se alistetaan pitkäkhöille transformaatioille, ja hetkellisesti sen korvaa jokin toinen ajatus. Tutut teemat nousevat kuitenkin esiin yhä uudelleen. Teos etenee jokseenkin määrätietoisesti ja on rakenteeltaan melko selkeä ja homogeeninen.

Keskijaksossa polyfonisuus pääsee valloilleen. Teoksen arkkitehtonisen kaaren alta paljastuu kompleksisia henkilökohtaisia draamoja, jotka heijastelevat äärimmäisiä henkisiä tuntemuksia. Sointimaailma kaikuineen pyrkii välittämään välähdyksiä erilaisista todellisuuksista ja sen mahdollisuuksista. Joskus nämä ohikiitävät kuvat voivat onnistua avaamaan ikkunoita uudenlaiseen ajatteluun.

Kenties jonkin ajatuksen pakonomaisuus pystytti seiniä ympärilleni. Paikoin teoksesta saattaa olla aistittavissa myös teoksen luomisprosessiin liittyneitä tunteita: suunnatonta riemua, turhautumista ja onnistumisen elämyksiä. Teoksen loppukodetta on tyylini mukaisesti optimistinen. Sen voi tulkita kelluvaksi julistukseksi siitä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan.

Toisinaan tämän kudelman sointi on vahva ja päättäväinen, toisinaan sen sordinoidut säkeet ovat sydäntäriipaisevia. Teoksessa on melko paljon lainauksia, mutta kuten sävellystaiteessakin on tapana, olen yrittänyt palauttaa lainaukset korkojen kera. Tuloksena on useita kirjavia sointivärejä, jotka eivät edes pyri muistuttamaan toisiaan.

Nyt kun teos on valmis, en kaipaa arviota siitä, mihin tyyliisuuntaan se kuuluu tai montako tähteä se ansaitsisi. Riittää, jos se on onnistunut jossakin tehtävässään: herättänyt kysymyksiä, ihmetyttänyt, ärsyttänyt tai haastanut pohtimaan. Kenties se on myös tarjonnut mahdollisuuden tarkastella maailmaa uudessa valossa. Toivottavasti se on avannut joitakin ikkunoita ja päästänyt kevätuulen puhaltamaan pölyjä nurkista. Ympäristö muuttuu ja valo taittuu, kun katsoo erilaisesta näkökulmasta, erilaisesta perspektiivistä. Sillä sitähan se lopulta on: kokemuksen mahdollisuus.

Lähteet

- Amberla, Kai (1990). ”Musiikin pitää olla ilon ja elämyksen lähde”. *Rondo* 28 (3), 14–16.
- Amberla, Kai (1994a). Onko yhteistyön mahdollisuus unohtunut? *Rondo* 32 (3), 7.
- Amberla, Kai (1994b). Kaikki joukolla musiikkiopistoihin? *Rondo* 32 (3), 38–40.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena (2006). *Kasvatussosiologia*. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Anttila, Mikko (2002). Mikä se piano-opettaja oikein on? *Musiikkikasvatus* 6 (1), 17–31.
- Anttila, Mikko (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmoniste n:o 39.
- Anttila, Mikko & Juvonen, Antti (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Aukia, Jussi-Pekka (1990). Maailman paras musiikkioppilaitosjärjestelmä? *Rondo* 28 (3), 8–12.
- Aukia, Jussi-Pekka (1992a). Mitä tuetaan, miten tuetaan ja kenen ehdoilla? Musiikinopetusta koskeva lainsäädäntö uusiutuu samalla kun rahat loppuvat. *Rondo* 30 (1), 10–12.
- Aukia, Jussi-Pekka (1992b). Luonnonmukaista opiskelua etsimässä – nuotinlukua vai sisäistä kuulemistä? *Rondo* 30 (3), 12–14.
- Aukia, Jussi-Pekka (1996). Musiikkiopistot taistelevat turhautumista vastaan. Riittääkö tilaa tekemisen ilolle? *Rondo* 34 (7), 22–24.
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knopp (1998). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, Wayne (1999). *For the Love of It. Amateuring and Its Rivals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, Jerome (1987). The Life as Narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carlsson, Anne & Lindroos, Lena (2002). *Steelpans som fritidsintresse*. Pro gradu avhandling. Sibelius Akademin: Avdelning för Musikpedagogik.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2000) *Research Methods in Education*. Fifth edition. London: Routledge.
- Davidson, Jane W., Howe, Michael J. A. & Sloboda, John A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill. Teoksessa David J. Hargreaves & Adrian C. North. (toim.) *The Social Psychology of Music* (ss. 188–206). Oxford University Press.
- Davidson, Jane & Scutt, Sarah (1999). Instrumental learning with exams in mind: a case study investigating teacher, student and parent interactions before, during and after a music examination. *British Journal of Music Education* 16 (1), 79–95.
- Ekholm, Jukka (2004). Musiikkivalinnat. Teoksessa Mirja Liikkanen, Riitta Hanifi, & Ulla Hannula (toim.) *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Helsinki: Tilastokeskus, 101–116.
- Fullan, Michael (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. (Suom. Tapani Kananoja.) Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1992). *What’s worth fighting for? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Garam, Lajos (2000). *Lahjakkaan viulistin kasvatus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haapaniemi, Jaakko (2003). Amatöörien puuhastelua. Suomen musiikkielämässä on harrastajasoittajan kokoinen aukko. *Rondo* 41 (10), 30–32.

- Hakala, Elina (2004). *Soitatko vielä? Musiikkiopisto-opiskelijoiden musiikkiharrastuksen muuttuminen opiston jälkeisinä vuosina*. Opinnäytetyö. Helsinki: Stadia, Musiikin koulutusohjelma.
- Hakkarainen, Kai, Bollström-Huttunen, Marianne, Pyysalo Riikka & Lonka, Kirsti (2004). *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Hall, Stuart (2002). *Identiteetti*. (Suom. ja toim. Mikko Lehtonen & Juha Herkman.) 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hanifi, Riitta (1998). Musiikin tekijän ja kokijan tarina. Musiikista kirjoittaminen oman elämän kuvaajana. Teoksessa Katarina Eskola (toim.) *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkertoissa*. Tietolipas 152. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 379–434.
- Hanifi, Riitta (2004). Vapaa-ajan harrastukset – itse tekeminen, aktiivinen harrastaminen. Teoksessa Mirja Likkanen, Riitta Hanifi, & Ulla Hannula (toim.) *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Helsinki: Tilastokeskus, 117–134.
- Hannonen, Annamaria (1998). *Lukioaika, ammattiin suuntautuminen ja nykyiset musiikkiharrastukset yhdellä entisellä Sibelius-lukion luokalla*. Tutkielma musiikin maisterin tutkintoa varten. Sibelius-Akatemia: Musiikkikasvatuksen osasto.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell
- Harinen, Heidi (2005). *Musiikkiluokan merkitys jatkuvan musiikkiharrastuksen kehittymiselle ja ammattiin suuntautumiselle*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Harjunen, Elina (2003). *Tahdotko?* Lectio Praecursoria 15.11.2003. Saatavilla http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_tahdotko.html [Luettu viimeksi 28.4.2008]
- Heikkinen, Hannu L.T. (1999a) Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: TAJU, 180–191.
- Heikkinen, Hannu L.T. (1999b). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, Hannu L.T. (1999c). Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa Hannu Heikkinen, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47–63.
- Heikkinen, Hannu L.T. (2000a). Tarinan mahti. Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 26 (4), 47–58.
- Heikkinen, Hannu L.T. (2000b). Opettajan ammatin olemusta etsimässä – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Artikkelisarjassa Kimmo Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. OKKA-säätiön vuosikirja 2000:1, 8–19.
- Heikkinen, Hannu L.T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.
- Heikkinen, Hannu L.T. (2002). Whatever is Narrative Research? Teoksessa Rauno Huttunen, Hannu L.T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.) *Narrative Research*.

- Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi 67. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto, 13–28.*
- Heikkinen, Hannu L.T., Huttunen, Rauno & Kakkori, Leena (1999). ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 4, 39–52.
- Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa (1999). Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997–1998. Teoksessa Terhi Heino & Maija-Liisa Ojala (toim.) *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Opetushallitus, 9–66.
- Helander, Ari (2003a). Musiikin perusopetuksen uudet tuulet. *Rondo* 41 (1), 12.
- Helander, Ari (2003b). Opettajat – musiikkioppilaitosten voimavara. *Rondo* 41 (4), 14–15.
- Helander, Ari (2003c). Musiikinopetusta kaikille. *Rondo* 41 (10), 32–33.
- Helander, Ari (2004). Kohti inhimillistä soitonopetusta. *Rondo* 42 (2), 47.
- Hirvonen, Airi (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutusohjelman musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 61.
- Holma, Anni (1993). *Musiikkikoulu harrastuspaikkana. Kuvaileva tutkimus Pakilan musiikkikoulun ja heidän vanhempiansa kokemuksista*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Huhtanen, Kaija (2004). *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22.
- Husu, Jukka (2004). Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: PS-kustannus, 23–32.
- Hyry, Eeva Kaisa (1997). Millaista olisi luova soitonopetus? *Musiikkikasvatus* 2 (2), 42–53.
- Hyry, Eeva Kaisa (2007). *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 95.
- Hytönen, Juhani (1992). *Lapsikeskeinen kasvatus*. 4.–5. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Hyypä, Markku T. (2002). Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa Petri Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–59.
- Hämeenniemi, Eero (2007). *Tulevaisuuden musiikin historia*. Helsinki: Basam Books.
- Hämäläinen, Kauko, Taipale Atso, Salonen Mikko, Nieminen Tapani & Ahonen Jukka (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. Porvoo: WSOY
- Hänninen, Vilma (1991). Työpaikan menetys tarinana. *Psykologia* 26 (5), 348–355.
- Häyrynen, Antti (2000). Miten syntyi ihme? Suomalainen musiikkikasvatus on suuri kansallinen hanke. *Rondo* 38 (9), 50–53.
- Irving, Dorothy (2002). *Ammatti: muusikko*. (Suom. Kaija Nuoranne). Helsinki: Yliopistopaino.
- Jokinen, Kimmo (1998). Elämää läpi musiikin. Teoksessa Katarina Eskola (toim.) *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa*. Tietolipas 152. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 468–505.
- Jokinen, Kimmo (2002). Terve elämä tämänhetkisyiden kulttuurissa. Teoksessa Petri Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 60–75.
- Jorgensen, Estelle R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Juvonen, Antti (2000). *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan sekä musiikkimaun heijastamina*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 70.

- Järvelä, Anni (2002). *Harrastajan asema musiikkiopistossa. Musiikkiopisto-opiskelun hyödyt ja haitat harrastajan näkökulmasta*. Opinnäytetyö. Stadia: Musiikin koulutusohjelma.
- Karttunen, Sari (2003). *Kuntien kulttuuritoiminta ja sen kustannukset. Tietotarpeiden ja -lähteiden kartoitus 2000-luvun alussa*. Kulttuuri ja viestintä 2003:1. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kauppinen, Eija & Sintonen, Sara (2004) (toim.) *Musikaalinen elämä*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Kauppinen, Tero J. & Ogg, Alexander J. Jr. (1994). *Visiosta tuloksiin. Johtaminen organisaation kilpailuvalttina. The Leader's Guide to Driving Change in Turbulent Times*. Helsinki: Otava.
- Kimanen, Seppo (2003). Liika on liikaa. Musiikkikasvatuksessa olisi tarvetta siirtää fokusta ammattiopiskelusta onnellisten harrastajien suuntaan. *Classica* (3), 27.
- Kosonen, Erja (1996). Soittamisen ilo syntyy mielekkästä ohjelmistosta. *Rondo* 34 (8), 14–15.
- Kosonen, Erja (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Kurkela, Kari (1993). *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kurkela, Kari & Tawaststjerna, Erik T. (1999). Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa Terhi Heino & Maija-Liisa Ojala (toim.) *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Opetushallitus, 89–150.
- Kuusisaari, Harri (1996). Yhteissoitto ja harrastajuus kunniaan. *Rondo* 34 (4), 7.
- Kuusisaari, Harri (1998a). Antakaa oikeus harrastaa. *Rondo* 36 (2), 5.
- Kuusisaari, Harri (1998b). Oikeus harrastaa, osa 2. *Rondo* 36 (7), 5.
- Kuusisaari, Harri (2001). Taso nousee, missä ilo? *Rondo* 39 (1), 38–39.
- Kuusisaari, Harri (2003a). Iloa vai puurtamista. *Rondo* 41 (4), 5.
- Kuusisaari, Harri (2003b). ”Nokkahuilulla on vähän vaikeaa soittaa heviä...” Rondon kyselyyn vastanneet nuoret olivat tyytyväisiä opintoihinsa. *Rondo* 41 (4), 30–34.
- Kuusisaari, Harri (2003c). Rakkaudesta musiikkiin. *Rondo* 41 (10), 5.
- Kuusisaari, Harri (2006). Pelastakaa amatööriorkesterit. *Rondo* 44 (7), 5.
- Kuusisaari, Harri (2007). Genret kaatoon, mitä tilalle? *Rondo* 45 (2), 7.
- Kuusisaari, Harri (2008). Oikein soittoa vai tunteiden ilmaisua? *Rondo* 46 (4), 28–30.
- Kärjes-Peltola, Pia (2001). *Lapsuuden musiikkiopisto-opintojen merkitys aikuiselämässä: musiikin liittyminen entisten musiikkiopistolaisten elämään*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Taiteiden tutkimuksen laitos, musiikkitiede.
- Lahden Konservatorio (2008). Työpaikkailmoitus. *Opettaja* 12–13/2008, 67.
- Laine, Janne (2001). Soittaja ja opettaja. *Rondo* 39 (1), 8.
- Laine, Janne & Soini, Tiina (2002). Taitotieto ja soitonopiskelun tavoitteet. *Musiikkikasvatus* 6 (1), 40–50.
- Laitinen, Heikki (1990). Rock taiteena, taidemusiikki elämänmuotona. Teoksessa Hannu Tolvanen & Riitta-Liisa Joutsenlahti (toim.) *Iski sieluihin salama. Kirjoituksia musiikista* (2003). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 225–246. [Artikkeli on julkaistu myös Tiede ja edistys -lehdessä 1990:1, 13–24]
- Laki taiteen perusopetuksesta. 21.8.1998/633.
- Lappalainen, Sirpa (1997). *Lasten soittoharrastus – iloa ja riemua vai itkua ja hammasten kiristystä?* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Sosiologian laitos.

- Lehtonen, Kimmo (2004). *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.
- Lehtonen, Mikko (2000). *Merkitysten maailma*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lempinen, Riitta-Leena (1991). Amatöörit ja ammattilaiset omista putkissaan. Saksalainen musiikkikasvatusjärjestelmä ei toimi ammatinvalmistuksen ehdoilla. *Rondo* 29 (3), 19–21.
- Lempinen, Riitta-Leena (1998a). Oi, sa ihana musiikkileiri. *Rondo* 36 (4), 38–43.
- Lempinen, Riitta-Leena (1998b). Missä piileksii amatöörien reservi? *Rondo* 36 (7), 30–32.
- Lempinen, Riitta-Leena (2000). Taikasana ”profiloitu”. *Rondo* 38 (2), 40–43.
- Lempinen, Riitta-Leena (2005). Aikuinen harrastaa rakkaudesta musiikkiin. *Rondo* 43, (4), 38–42.
- Liikkanen, Mirja (2004). Vapaa-aika muutoksessa – merkitykset, rajoitteet ja valinnat. Teoksessa Mirja Liikkanen, Riitta Hanifi, & Ulla Hannula (toim.) *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Helsinki: Tilastokeskus, 5–30.
- Lindgren, Minna (1998). *Musiikki on vakava asia*. Helsinki: Loki-Kirjat. [Pakinat on aiemmin julkaistu Suomen Kuvalehdessä ja Radio Ylen Ykkösessä.]
- Lonka, Kirsti (1991). Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa Kirsti Lonka & Irma Lonka (toim.) *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 12–27.
- Lonka, Kirsti & Lonka, Irma (1991). Aktivoiva opetus tulevaisuuden koulutusmallina. Teoksessa Kirsti Lonka & Irma Lonka (toim.) *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 125–127.
- Loponen, Päivi (2003). Pedagogi kasvattaa viulisteja [Géza Szilvayn haastattelu]. *Helsingin Sanomat* 13.9., Nimiä tänään, A 14.
- Macdonald, Raymond, Hargreaves, David & Miell, Dorothy (2002) (toim.) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Maijala, Pirre Pauliina (2003). *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 20.
- Metsämuuronen, Jari (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 146.
- Möttönen, Sakari (2002). Kunnat, järjestöt ja paikalliset verkostot. Teoksessa Petri Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. (ss. 112–135). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Numminen, Ava (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 25.
- Nykysuomen sanakirja 1, A–K (1990). 12. painos. Porvoo: WSOY.
- Opetushallitus (2002). *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 41/011/2002.
- Opetushallitus (2007). Kustannussovellus 2006. Taiteen perusopetuksen lopullinen raportointi 20.9.2007. Raportti K08C3YQ. Saatavilla <http://vos.uta.fi/rap/kust/v06/k08c3yq.html> [Luettu viimeksi 28.4.2008]
- Paunonen, Auri (2004). *Tutkintoputkessa. Musiikkioppilaitoksissa opiskelevien nuorten ajatuksia pianonsoiton I-kurssitutkinnosta*. Opinnäytetyö. Stadia: Musiikin koulutusohjelma.

- Pelto-Timperi, Johanna (2007). Claes Andersson oppi leikkaussalin kautta: ”Kaikkea voi tehdä myös kohtuudella”. *Oma Plus Apteekki* (3), 3–4.
- Perälä, Hannu (1993). *Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950–1990-luvuilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Musiikkitieteen laitos.
- Pietilä, Riitta (2001). Menestys on tasasivuinen kolmio, jonka kulmat ovat nimeltään lahjakas lapsi, pätevä pedagogi ja viisaat vanhemmat. Lahjakkaan lapsen kasvatus 1. *Classica* (1), 12–16.
- Pietilä, Riitta (2002). Kun musiikki onkin huono harrastus. Mitä mieltä musiikkiopistossa? *Classica* (2), 13–14.
- Pietilä, Riitta (2005). *Aikuinen harrastaa rakkaudesta musiikkiin*. Rondo 43 (4), 38–42.
- Porna, Ismo (2003). *Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2002*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Portin, Bradley, Schneider Paul, DeArmond Michael & Gundlach, Lauren (2003). *Making Sense of Leading Schools. A Study of the School Principalship*. Saatavilla www-muodossa http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/0B731A13-D4A9-465D-BCD1-A030F1F546F0/0/MakingSense_Portin.pdf [Luettu viimeksi 28.4.2008]
- Pulkki, Tuula (2002). Nuorena vitsa väännettävä. *Rondo* 40 (7), 36–37.
- Salminen, Jari (2004). Näkökulmia kasvatushistorian arvosidonnaisuuteen Hayden Whiten historianfilosofian pohjalta. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: PS-kustannus, 79–96.
- Satosuo, Anna (1998). *Kestävän musiikkiharrastuksen synty*. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Seppänen, Susanna (1993). Luovan toiminnan harrastaminen. Teoksessa Mirja Liikkanen ja Hannu Pääkkönen (toim.) *Arjen kulttuuria. Vapaa-aika ja kulttuuriharrastukset vuosina 1981 ja 1991*. Kulttuuri ja viestintä 1993:2. Helsinki: Tilastokeskus, 7–19.
- Sinkkonen, Jari (2003). Musiikilla pitää leikkiä. *Classica* (1), 49.
- Sisua ja sormiharjoituksia. Millaisia muistoja soittotunneista jää? (2001). *Helsingin Sanomien viikkoliite Nyt* 9.2.2001, 53.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (2001). *Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen*. Helsinki: SML. Saatavilla www-muodossa <http://www.musiikkioppilaitokset.org/easydata/customers/sml/files/opaskuvat/opas.htm> [Luettu viimeksi 28.4.2008]
- Suoranta, Juha (2004). ;Musiikki kuuluu kaikille! Teoksessa Eija Kauppinen & Sara Sintonen (toim.) *Musikaalinen elämä*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 174–190.
- Säntti, Janne (2004). Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: PS-kustannus, 179–200.
- Talvitie, Tiina (2006) (toim.) *YStävyyden rapsodia*. Ylioppilaskunnan Soittajat 80 vuotta. Helsinki: Ylioppilaskunnan Soittajat.
- Teirilä, Marjatta (1990). *Soitonopetuksen perusteet V. Musiikinopetus Suomessa*. Rondo 28 (7), 35–37.
- Tikka, Soile (2005). ”...Joskus sitä oikein eläytyy siihen musiikkiin...” *Soittamisen motivaatio ylivieskalaisilla 14–15-vuotiailla musiikkiopiston oppilailla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Musiikkikasvatuksen osasto.
- Tolska, Timo (2003). Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. *Kasvatus* (1), 30–42.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.

- Tuovila, Annu (2003). *"Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta.* Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 18.
- Tynjälä, Päivi (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia.* 1.–2. painos. Porvoo: WSOY, 160–179.
- Vilkko, Anni (1988). Eletty elämä, kerrottu elämä, tarinoitunut elämä. Omaelämäkerta ja yhteisymmärrys. *Sociologia* 2/88, 81–90.
- Viluksela, Ahti (2004). Amatöörit asialla. *Sulasol* (2), 10.
- Vänttinen, Matti (1996). *Vaiennut viulu eli "jalot" opinnot ja niiden päättyminen. Opintojen keskeyttämisen teoreettista tarkastelua sekä huomioita musiikkiopintojen jättämisestä.* Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.
- Ylinen, Hannele (2006). *Rehtoreiden käsityksiä visioinnista osana koulun johtamista.* Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Ylinen, Pauliina (2005). *Ryhmässä musiikin rakastajaksi. Airi Koivukoski ja Kotkan Viuluviikarit.* Opinnäytetyö. Stadia: Musiikin koulutusohjelma.